UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGÍA

EL DOCENTE COMO CONSTRUCTOR DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL DENTRO DEL AULA

TESINA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

ALMA KARINA GARCÍA TORRES

ASESORA:

DRA. MARTHA CORENSTEIN ZASLAV



MARZO 2011

Universidad Nacional Autónoma de México
UNAM
Biblioteca Central
Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1. LA PRESENCIA DE PUEBLOS INDÍGENAS EN LA CIUDAD DE MÉXICO Y EN SUS PUEBLOS ORIGINARIOS 1

1.1. Los pueblos indígenas de México: situación actual 1
1.2. Indígenas en la Ciudad de México: el éxodo 6
1.3. Pueblos originarios de la Ciudad de México como escenarios multiculturales 10

CAPÍTULO 2. DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO A LA INTERCULTURALIDAD. HISTORIA Y PANORAMA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE 16
2.1. La Educación Indígena en México: recuento histórico 17
2.2. La antropología crítica, la emergencia del movimiento étnico y su trascendencia en el replanteamiento de la política educativa y de la educación para los pueblos indígenas 26
2.3. Educación básica y educación para la población indígena: el discurso educativo oficial 33
2.4. Educación Intercultural Bilingüe, más allá del discurso oficial 40

CAPÍTULO 3. FORMACIÓN DOCENTE E INTERCULTURALIDAD: LA CLAVE DEL SUJETO COTIDIANO 45
3.1. Formación de docentes para la Educación Intercultural: el reto de aprender de la historia 46
3.2. La construcción de la educación intercultural dentro del aula: labor docente 51
3.3. El docente como sujeto de la vida cotidiana 54

CAPÍTULO 4. COTIDIANIDAD, DOCENTE E INTERPRETACIÓN. EL MÉTODO ETNOGRÁFICO, POSIBILIDAD PARA COMPRENDER AL DOCENTE COMO CONSTRUCTOR DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL 58
4.1. Autocomprensión, fusión y horizontes interpretativos: posibilidad para la construcción del sujeto de estudio 59
4.2. Contexto social de la investigación: San Miguel Xicalco pueblo originario 63
4.3. La escuela primaria “Luis de la Brena”,

escenario del problema de investigación 72
4.4. El método etnográfico y la construcción de la investigación 79
4.4.1. Observación a profundidad: la cotidianidad y el conocimiento del otro 87
4.4.2. La entrevista: reflexión en torno a los sujetos y su vida cotidiana 92
4.4.3. La triangulación: encuentro entre la realidad y el ejercicio intelectivo interpretativo 95

CAPÍTULO 5. EL DOCENTE COMO CONSTRUCTOR DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL AULA 99
5.1. Perspectivas pedagógicas docentes en torno a la interculturalidad 99
5.2. La influencia del docente en la interculturalidad vivida dentro del aula 119

A MANERA DE CONCLUSIÓN 135

FUENTES DE CONSULTA 141

ANEXOS
I. Mapa de ubicación. Pueblo de Sam Miguel Xicalco 146
II. Fotografías de la comunidad y la escuela 147
III. Registro de observación 150
IV. Fragmento de entrevista 154

INTRODUCCIÓN

La problemática en la que se centra la presente investigación resulta compleja al insertarse en un contexto sociocultural multicultural en donde convergen tres visiones: la visión de los sujetos originarios de la comunidad de San Miguel Xicalco; la visión de los sujetos indígenas migrantes que asisten a la escuela primaria regular "Luis de la Brena" y; la visión mestiza de los docentes, directivos y administrativos. Esta situación de convergencia cultural remite necesariamente al discurso político-pedagógico de la interculturalidad que surge en el ámbito educativo a partir de la educación bilingüe como parte de una política de estado y en un ámbito más amplio de la organización, demandas y propuestas de los movimientos étnicos.

En un primer momento surge como una propuesta que busca fundamentalmente el diálogo entre iguales, no porque se eliminen las asimetrías y desigualdades sino porque lo que se pretende es construir una relación de equilibrio y de dialogicidad. Sin embargo la reflexión avanzó a un segundo momento en el que se reconocen estas asimetrías y desigualdades como un elemento constitutivo de la interculturalidad en el contexto de América Latina, se examina que si hay que luchar por el reconocimiento y valoración de las diferentes culturas es precisamente porque no existen y no han existido las condiciones sociales que lo permitan, derivado de una historia de exclusión, rechazo y discriminación. La interculturalidad busca en este sentido convertirse en una nueva forma de relación social que cuestione y trastoque el orden establecido para lograr la transformación y emancipación de los sujetos.

En el sentido filosófico de la interculturalidad se reconoce que el contacto cultural es constitutivo de las sociedades y que sus miembros deciden que tan abiertas o cerradas son ante dicho contacto, sin lograr el pleno control de éste. También se determina hacia donde conducir este contacto, hacia la eliminación del otro bajo la consideración de superioridad - inferioridad o hacia la interacción a través del diálogo sin desconocer las diferencias y la diversidad. La interculturalidad busca como fin último la *transvaloración* del otro: "[…] esa vuelta sobre sí mismo de la mirada previamente informada por el contacto del otro, y decir que constituye en sí misma un

valor, mientras que lo contrario no lo es [en este sentido y hacia la madurez cultural] el progreso cultural consiste en el ejercicio de la transvaloración […]".[1]

El espacio escolar visto como escenario político privilegiado para la contestación y lucha entre grupos diferencialmente dotados de poder recobra un gran significado para la construcción de la interculturalidad. En él confluyen sujetos envestidos de diferentes niveles de poder y de saber entre los que destaca la figura del docente por su cotidiana relación con los demás actores (alumnos, directivos, padres de familia). En el docente recae la ejecución de las políticas educativas oficiales, es él quien a través de la práctica pedagógica diaria dentro del aula trasmite a los sujetos su propia interpretación del mundo vinculada sí al programa o proyecto educativo pero sobre todo vinculada a sus propias perspectivas pedagógicas que ha construido a través de su experiencia en la que converge el ámbito profesional y personal.

Con esta lógica, el papel del docente es fundamental para la construcción de la interculturalidad dentro del aula. Sin embargo cabe reconocer que el camino que ha transitado hacia la reflexión de su propio quehacer pedagógico ha estado lleno de tensiones y conflictos, de carencias y exigencias, de lineamientos político- educativos que determinan las características y necesidades de la formación docente aunque en la práctica esta formación se aleje abismalmente de sus objetivos. El docente ha tenido que pasar del lugar de objeto de la formación docente al de sujeto de la formación docente, es decir, ha tenido que cambiar su papel pasivo a adquirir un papel activo, propositivo, crítico en torno a su propia práctica.

El discurso que sostiene el Sistema Educativo Nacional en educación básica, dirigido a la población indígena transitó de la visión integracionista decimonónica a la visión de la educación intercultural bilingüe. Para la superación real del discursó que durante mucho tiempo constituyó la imagen del indígena y de la educación que debía dirigirse a él, así como para lograr la consolidación de la educación intercultural bilingüe y para todos, es necesario iniciar con el cuestionamiento de las prácticas tradicionales dentro de las instituciones educativas así como del papel que han

[1] TODOROV TZVETAN (1988). "El cruzamiento entre culturas". p.23.

jugado los diversos agentes que confluyen en éstas (docentes, alumnos, padres de familia, autoridades sectoriales, entre otros). En la construcción de la interculturalidad dentro de la escuela se deben involucrar todos los actores indígenas y no indígenas que coexisten.

La presencia de población indígena migrante en las escuelas oficiales generales representa en términos de diversidad un nuevo escenario multicultural para el que el docente no ha estado preparado. El docente no ha sido formado para y en la diversidad por lo que ha tenido que desarrollar sus propias estrategias didácticas frente a los escenarios multiculturales.[2] Esta práctica pedagógica está fundamentada en las perspectivas pedagógicas interculturales de los docentes que coinciden o divergen del ideal intercultural a partir de las formas de pensamiento, sentimiento, actuación y en general del sistema de creencias que las constituyen,[3] entre ellos destaca la sensibilidad del docente respecto a la diversidad cultural.

La población indígena migrante ha diversificado las zonas de arribo en la Ciudad de México, inicialmente fue la zona centro y oriente de la ciudad. Sin embargo en la última década esta población ha arribado a la zona sur de la ciudad que coincide con el territorio que ocupan actualmente los pueblos originarios del Distrito Federal, lo que representa un elemento característico de esta investigación. En este sentido el lugar de arribo de la población indígena migrante comparte con éstos la misma matriz cultural, la mesoamericana. Se trata de un contacto interétnico en el que se comparten diversos elementos étnicos –históricos y sociales- constitutivos.

Retomando lo dicho, el foco de la presente investigación gira en torno al contexto y elementos que se relacionan con la práctica docente en escenarios multiculturales, así como de algunas cuestiones relacionadas con la didáctica docente dentro del aula que favorece la construcción de la educación intercultural: ¿qué significado tienen para el docente la presencia de alumnos indígenas en el salón de clases?, ¿cómo influye la presencia de estos alumnos en la didáctica cotidiana del docente? y

[2] En este sentido existen diversas experiencias documentadas que dan cuenta de dichas estrategias. Al respecto consúltese Bertely 2006, Czarny 2008, entre otros.
[3] *Cfr.* TINAJERO VILLAVICENCIO, María Guadalupe 2007.

¿qué elementos de esta didáctica están relacionados con la construcción de la educación intercultural?

La práctica docente a la que aludo sucede al interior de la escuela primaria "Luis de la Brena" convirtiéndola de esta forma en el escenario socio histórico que da sentido, identidad, pertinencia al docente del que hablo en la presente investigación; aludo a un espacio que *está siendo* y no que *es,* que *posibilita* y no que *determina*, en el que se *interviene* y no se *adapta*. Aludo también al docente que al saberse un sujeto socio histórico autónomo no asume que está determinado inexorablemente sino que es sujeto de la historia y que al mismo tiempo es él quien la construye y reconstruye cotidianamente. Si bien la escuela primaria "Luis de la Brena" tiene características específicas, también es cierto que al ser una institución educativa comparte con las demás el hecho de que se trata de una institución en la que se expresan diversos juegos de poder, y en donde el fundamento oficial gubernamental que la sostiene no es el único que existe y surgen argumentos pedagógicos alternativos.

Cabe mencionar que elegí esta escuela porque sus características –tiempo completo, servicio de comedor, entre otros- resultan convenientes para los padres y madres de familia que trabajan; esta misma situación favorece a los padres indígenas migrantes ya que confían que sus hijos van a estar bien, *es mejor que estén en la escuela a no saber en donde andan por la tarde, por lo menos saben que aquí están seguros y que van a comer.* El diez porciento de la población que atiende la escuela corresponde a niños y niñas indígenas migrantes. La escuela se sitúa al sur del Distrito Federal en el pueblo originario de San Miguel Xicalco y representa un espacio de confluencia para niños y niñas indígenas mirantes que se establecieron en la comunidad o en pueblos aledaños (San Miguel Ajusco, Santo Tomas Ajusco, Col. San Juan y San Juan Nuevo, Topilejo).

Lograr la aprehensión, comprensión e interpretación de la realidad educativa emergente (entiéndase emergente como lo que no está dado, lo que no se contempla ni prevé en el discurso educativo oficial), requirió desarrollar una investigación de corte cualitativo fundamentada en un paradigma hermenéutico interpretativo; interpretando la realidad de los docentes en un contexto multicultural

enfatizando las cuestiones relacionadas con la didáctica y con las perspectivas pedagógicas que la fundamenta. Siendo congruente con esta perspectiva epistemológica fue necesario emplear una metodología cualitativa que me permitiera acercarme a la vida escolar cotidiana de los sujetos, a sus formas de entender, interpretar y actuar la realidad; dicho acercamiento lo hice a través de un ejercicio etnográfico.

De lo antes dicho y para tratar de abordar esta problemática y dar respuesta a las interrogantes planteadas desarrollé cinco capítulos. En el capítulo primero, hago referencia a la presencia de los pueblos indígenas en la ciudad de México así como su arribo a la zona de los pueblos originarios. A partir de la década de los setentas y como resultado de diversas situaciones de índole económico y político que influyeron negativamente en las zonas rurales del país, así como de la demanda creciente de proletarización en las ciudades, la migración que se comenzó a dar hacia las ciudades fue en aumento. En el caso de la ciudad de México las primeras poblaciones indígenas se establecieron en el centro y zona oriente de la ciudad. Desde entonces se comenzó a configurar un mosaico multicultural en el que convergieron diversas identidades. Las causas de la migración del campo hacia la ciudad tienen que ver con políticas de ajuste estructurales que impactaron negativamente en el campo inclusive hasta el punto de vulnerar la producción de autoconsumo de los campesinos mestizos e indígenas. Estas situaciones de desprotección, injusticia, explotación y marginación, son cuestionadas a partir del discurso de la interculturalidad.

Por otra parte, en este mismo capítulo abordo el arribo de la población indígena migrante a la zona de los pueblos originarios del Ajusco, particularmente al pueblo de San Miguel Xicalco. Como zona reciente de llegada y permanencia de indígenas migrantes se ha convertido en un mosaico multicultural en donde convergen dos visiones que comparten la misma matriz cultural, la mesoamericana lo que resulta una oportunidad inigualable para el diálogo intercultural e interétnico. Al respecto los docentes reconocen que la comunidad recibe cordialmente a los indígenas migrantes y en esta acción se ven reflejados valores de unión y solidaridad con el otro, lo que

no sucede en el ámbito urbano. Así mismo reconocen la presencia de indígenas migrantes, cabe mencionar que en diferentes niveles, es decir, no todos los docentes retoman con el mismo interés la presencia de estos alumnos al interior del aula, esto se asocia con el nivel de sensibilidad ante la diversidad, componente de las perspectivas interculturales del docente.

En el segundo capítulo hago un breve recuento histórico respecto a la educación indígena en México que va desde la educación indígena en la época colonial hasta la propuesta actual de educación intercultural bilingüe. Se reconoce que si bien se ha avanzado cuantitativa y cualitativamente en el nivel de discurso esto no ha sido así en el nivel de la práctica. Sin embargo ha habido avances significativos y experiencias exitosas en torno al ejercicio de la interculturalidad dentro de las instituciones escolares. Se menciona la trascendencia que ha tenido la antropología crítica y el movimiento étnico en el discurso de la interculturalidad, así como la influencia en el replanteamiento de las políticas educativas en Latinoamérica. También se abordan algunas cuestiones respecto a la educación básica oficial y al discurso que se maneja en este ámbito respecto a la educación para la población indígena y que sin duda ha impactado indirectamente en la concepción que los docentes y la población mestiza en general ha construido en torno a los pueblos indígenas. Finalmente se reflexiona en torno a la educación intercultural bilingüe como un ideal a alcanzar a favor de la formación integral y emancipadora de los sujetos.

En el tercero desarrollo el tema de la formación docente en el marco de la educación indígena y cómo ésta ha tenido que avanzar y reconceptualizar al docente como un sujeto de la formación, así como a quien lo forma. Se hace énfasis en la noción de cotidianidad ya que considero que es en este espacio vital en el que suceden las cosas y en donde pueden suceder las acciones encaminadas a la transformación emancipadora de los sujetos a través de la interculturalidad. Por otro lado el reconceptualizar al docente desde la visión de la formación docente permite identificar en él cualidades que contribuyen al fortalecimiento de procesos de enseñanza aprendizaje contextualizados, relevantes, pertinentes para los alumnos

indígenas y mestizos; cualidades como creatividad, compromiso, espontaneidad fundamentales en el ejercicio constructivo de la educación. No como un “ideal docente” sino como potencial docente.

En el cuarto capítulo desarrollo la metodología empleada para la presente investigación. Se trata de una metodología de corte hermenéutico- interpretativa pertinente para aprehender al sujeto de estudio. Se trata de un ejercicio etnográfico congruente con el problema de investigación que me permitió acceder a él sin mayores reservas que mis propios límites. Una reflexión fundamental desprendida de esta metodología tiene que ver con lograr la autocomprensión y fusión de horizontes interpretativos en el ejercicio mismo de la interpretación. Tratando de ser congruente con los planteamientos teóricos y epistemológicos de la educación intercultural el método etnográfico parte de fundamentos teóricos y epistemológicos derivados de un discurso de la interpretación y comprensión del sujeto y del acto educativo que posibilita el surgimiento y construcción de propuestas creativas y alternativas. Por otra parte centrar el foco de atención en los sucesos cotidianos recobra importancia porque la vida cotidiana de los sujetos es constitutiva de los grandes acontecimientos. En este caso la vida cotidiana confluye en el contexto de la Escuela Primaria “Luis de la Brena” ubicada en el pueblo originario de San Miguel Xicalco en la delegación Tlalpan al sur del Distrito Federal.

El método etnográfico al centrar su atención en lo que sucede cotidianamente requiere de instrumentos que le permitan dar cuenta de los acontecimientos. Siguiendo esta lógica el ejercicio de la observación a profundidad es fundamental, así como el registro de dichas observaciones. Otra herramienta fundamental es la entrevista ya que aporta elementos valiosos del discurso de los sujetos y que al interpretarlos dan cuenta de los propios marcos referenciales que los sujetos emplean para interpretar y manipular su realidad. El emplear una metodología etnográfica me permitió conocer al sujeto a través de sus acciones cotidianas y de la interpretación que hago de éstas en el marco de un contexto específico, el contexto multicultural de la escuela “Luis de la Brena”. Con los elementos que recabé a través de esta metodología pude realizar una interpretación de las representaciones de los

docentes en torno a la presencia de los alumnos indígenas en el salón de clases. En algunos casos la presencia de estos alumnos está relacionada directamente con su comportamiento dentro del salón, con el seguir y obedecer instrucciones, reglas, algunos docentes los ubican como los niños que son “tranquilos, bien portados, con muchos valores”. En otros casos los docentes retoman los conocimientos y experiencias de los alumnos indígenas como elementos importantes para el desarrollo de actividades dentro del salón, a partir de preguntas que indagan sobre la vida de los alumnos en otros escenarios –cómo es tu pueblo, qué hay, quiénes viven ahí, cada cuándo vas a tu pueblo, qué fiestas celebran, cómo celebran el día de muertos, qué lengua hablan, a qué se dedican, qué es lo que cultivan en tu pueblo, qué tipo de clima hay, entre otras-; el docente retoma los saberes, conocimientos y experiencias que el alumno indígena porta y que en el acto pedagógico *comparte* y *comunica* con sus compañeros.

En el quinto capítulo abordo las perspectivas pedagógicas interculturales de los docentes a partir del reconocimiento de que son fundamentales en la construcción de la interculturalidad dentro del aula. Reconozco que coexisten múltiples perspectivas pedagógicas interculturales, entre las que destaca: una que diverge de las intenciones y objetivos de la interculturalidad, que ignora la presencia de alumnos indígenas en el aula, y otra que coincide con éstos y que por lo tanto se encuentra sensible ante los temas que se derivan de la reflexión en torno a los procesos interculturales. El docente en este sentido se convierte en un constructor de la interculturalidad dentro del aula y vive esta interculturalidad a partir del *vínculo* que logra establecer con sus alumnos y con los padres de éstos. Es consciente del valor que representa la diversidad cultural en sí misma y al mismo tiempo reflexiona en torno a la práctica pedagógica diaria necesaria para fortalecer el “rescate” de la riqueza cultural de los sujetos culturalmente diversos, así como de las relaciones que deben prevalecer dentro del aula si realmente se quiere conseguir este reconocimiento y compartir con los otros. El ejercicio interpretativo que propongo en este último capítulo está encaminado a reconocer que a través de la dinámica diaria del docente y a pesar de la falta de formación respecto a cuestiones de

interculturalidad, el docente ha logrado iniciar la construcción de relaciones interculturales dentro de la escuela y específicamente dentro del aula.

CAPÍTULO 1. LA PRESENCIA DE PUEBLOS INDÍGENAS EN LA CIUDAD DE MÉXICO Y EN SUS PUEBLOS ORIGINARIOS

A lo largo del presente apartado pretendo mostrar una revisión histórica que encamine hacia la reflexión de la situación actual de los pueblos indígenas de México, enfatizando en los procesos de exclusión que históricamente han marcado la vida de las comunidades. Así mismo, pretendo poner en la mesa algunos de los elementos que han influido en el resurgimiento y contundencia de las luchas y procesos de resistencia de las poblaciones indígenas que les han permitido sobrevivir y reivindicar sus demandas: respeto, derechos, reconocimiento y autonomía y enfatizar los escenarios y territorios que han adoptado para su reproducción y producción sociocultural, política y económica, y los retos que esto representa para la sociedad en su conjunto. Se trata de un ejercicio que incita a la reflexión, al análisis y al cuestionamiento de los contextos actuales en los que nos desarrollamos y que están marcados por la multiculturalidad: la ciudad de México es la ciudad más indígena de todo el país.

1.1. Los pueblos indígenas de México: situación actual

En el año 2001 como resultado de diversos movimientos internacionales[4] que luchan por el reconocimiento de la diversidad étnica y el respeto a la autonomía[5] de los pueblos, se modifica el artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y se afirma que :

> La Nación Mexicana es única e indivisible.

[4] Entre los movimientos nacionales e internacionales destacan "[…] la movilización continental de los pueblos indios contra la celebración del Quinto Centenario de la presencia europea en América; […] el levantamiento armado del Ejercito Zapatista de Liberación Nacional en Chiapas en 1994 […] los acuerdos de paz firmados por el gobierno federal y los insurgentes zapatistas […] el otorgamiento del Premio Nobel de la Paz a Rigoberta Menchú y […] la firma del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo por el gobierno mexicano […]". MEDINA HERNÁNDEZ, Andrés (2007). *La memoria negada de la Ciudad de México: sus pueblos originarios.* p. 17.

[5] El concepto de autonomía surge a finales de la década de los ochenta como una bandera de lucha de diversos pueblos indios. Su aparición formal se dio durante el Primer Encuentro Continental de Pueblos Indios celebrado en Quito, Ecuador, en 1990. Diversos pueblos indígenas de México, Nicaragua, Colombia, Panamá, Guatemala, Chile, Ecuador, Brasil, Bolivia y Canadá luchan por el reconocimiento de la autonomía en el marco de sus Naciones. Para una descripción más detallada *Cfr.* MONTEMAYOR, Carlos (2000). *Los pueblos indios de México hoy.*

> La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.
> La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quienes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas.

A la par de este reconocimiento, los diversos movimientos que resisten y luchan a través del devenir histórico por permanecer y desarrollarse en el contexto nacional cobran mayor fuerza e influyen en diversos ámbitos de la vida sociocultural del país.

Según cifras del 2005 la población total del país es de 103,262,388 de la cual 9,854, 301 es indígena o se identifica como tal. Las cifras oficiales consideran población indígena a aquellos *hablantes de lengua indígena* y en los últimos años se ha considerado también a menores de 5 años que viven en hogares donde uno de los padres o abuelos hablan una lengua indígena. Sin embargo y según el artículo 2º constitucional, indígena puede ser aquel que tiene conciencia de su identidad y por lo tanto se autoinscribe como tal, junto con otros elementos identitarios tangibles e intangibles.

Los pueblos indígenas de México a pesar de la historia de explotación, injusticia y sometimiento que han vivido, permanecen vivos a lo largo y ancho del territorio nacional. Diversos acontecimientos han puesto en riesgo la existencia de estos pueblos, sin embargo han resistido.

Durante la Conquista española llegaron a territorio indígena epidemias como la viruela, la peste, la tifo e incluso la gripe, enfermedades desconocidas hasta entonces en este territorio acabando con más de la mitad de la población indígena. Posteriormente durante la Colonia, los trabajos forzosos que desempeñaban los indígenas en minas, haciendas y otros espacios en donde fueron tratados como esclavos también provocaron el deceso de esta población. Durante la Independencia el despojo de la tierra a las comunidades indígenas las privó de su principal fuente de trabajo y reproducción social, las condujo a espacios inhóspitos, de difícil acceso y

en condiciones de austeridad y marginalidad.[6] Así también durante el Porfiriato la explotación de indios en las haciendas repercutió fuertemente en esta población.

Pese a los diversos intentos de la cultura dominante por eliminar, desaparecer o integrar a la población indígena ésta ha sobrevivido y ha sido capaz de conservar su cultura. Bonfil Batalla menciona diversas estrategias que los pueblos mesoamericanos han desplegado para resistir y mantenerse vivos, rechazar la sujeción y reivindicar la libertad y autonomía. En la historia de México se registran diversas guerras de defensa ante la invasión colonial que duraron casi cuatrocientos años. Asimismo los pueblos abandonaron sus lugares originales y se desplazaron hacia zonas remotas de difícil acceso en donde pudieron ser libres por más tiempo. Aquellos pueblos sometidos en repetidas ocasiones y cada que tenían una oportunidad se revelaron y organizaron diversas sublevaciones, recurrieron a elementos religiosos tanto cultos antiguos como elementos cristianos. Un recurso fundamental que emerge de las rebeliones es la *memoria histórica* que permite recordar las ofensas así como colocar la etapa de sometimiento como algo temporal, reversible, que será eliminado definitivamente con el triunfo de la sublevación. Si bien las sublevaciones fueron sometidas al aparato de control y dominación colonial, las estrategias de resistencia se desplegaron más allá de éstas. "[…] Los caminos de la resistencia forman una intrincada red de estrategias que ocupan un amplio espacio en la cultura y en la vida cotidiana de los pueblos indios […]".[7]

Las estrategias de resistencia actuales están relacionadas con la cultura de los pueblos indígenas. La resistencia que han mostrado pese a la presión de la cultura dominante se ha convertido en parte de su cultura, de su vida cotidiana. El territorio que la comunidad asume y del que se apropia junto con las actividades que en él se despliegan conserva a la comunidad y asegura la toma de decisiones y organización al interior. Además de la resistencia otros procesos que han hecho posible la permanencia de las culturas indias son la innovación y la apropiación. En relación

[6] Zonas a las que Aguirre Beltrán nombra *zonas de refugio.*
[7] BONFIL BATALLA, Guillermo (1989). *México profundo una civilización negada.* p.191.

con la innovación ésta sólo sucede cuando el grupo así lo decide y más bien si le garantiza de alguna manera su permanencia. En relación con la innovación también está el *conservatismo* término que alude a "[…] una lucha de resistencia encaminada a mantener el derecho a las decisiones y los elementos culturales propios […]".[8] El otro proceso que ha permitido a los pueblos indígenas sobrevivir tiene que ver con la apropiación, es decir con la incorporación de elementos externos a la cultura indígena y que sin embargo han sido apropiados y controlados por éstos para ponerlos al servicio de sus propios propósitos y autonomía.

Actualmente la población indígena representa el 9.54% de la población total del país y está distribuida a lo largo y ancho del territorio nacional. Según datos oficiales existen 68 grupos étnicos identificados directamente con la lengua que hablan.[9] Cabe mencionar que entre las diversas lenguas existen variantes dialectales relacionadas con distintas formas de organización social y cultural. "[…] Las lenguas indígenas predominantes son el náhuatl (1.4 millones de hablantes), el maya (800 mil), el mixteco (438 mil) y el zapoteco (422 mil) […]".[10]

Los pueblos indígenas se encuentran asentados a lo largo y ancho del territorio nacional; hasta la década de los setentas el mayor porcentaje de población indígena se ubicaba en las zonas rurales y serranas del país; sin embargo a partir del declive en la producción de autoconsumo, el fracaso de la revolución verde y los procesos de modernización y tecnificación del campo, así como la crisis generalizada en este sector, y el proceso de proletarización en las zonas urbanas como demanda del modelo capitalista, los procesos de migración hacia las zonas urbanas dentro y fuera del país modificaron esta ubicación y distribución.

---

[8] *Ibidem*, p. 195.

[9] Las 68 lenguas que se identifican son: náhuatl, maya, zapoteco, mixteco, otomí, tzeltal, tzotzil, totonaca, mazateco, chol, mazahua, huasteco, chinanteco, purépecha o tarasco, mixe, tlapaneco, zoque, mayo, tojolabal, chontal de Tabasco, popoluca, chatino, amuzgo, huichol, tepehuán, trique, popoloca, cora, kanjobal, yaqui, cuicateco, mame, huave, tepehua, pame, chontal de Oaxaca, chuj, chichimeca jonaz, guarijio, matlatzinca, kekchí, chocholteca, pima, jacalteco, ocuilteco, seri, quiché, ixcateco, cakchiquel, kikapú, motozintleco, palpai, kumiaí, ixil,, pápago, cucapá, cochimí, lacandón, kiliwa, aguacateco y teco.

[10] PÈREZ RUIZ, Maya Lorena (2007). "Metropolitanismo, globalización y migración indígena en las ciudades de México." p. 72.

> El último Censo General de Población realizado el año 2000 muestra ya una distribución poblacional que expresa cambios significativos en los patrones de migración y asentamiento y que tiende a la centralización y urbanización. […] en 1990, casi el 70% (el 66.7%) vivía en localidades rurales (de menos de 2500 habitantes) para el año 2000 la proporción disminuyó a casi el 60% (59.8%).[11]

La tendencia de migración y asentamiento de la población indígena en otros espacios distintos al rural[12] deriva de un proceso de transformación y re-creación de éstos ante las circunstancias que propone el escenario mundial y global.[13]

Los pueblos indígenas de México enfrentan en la actualidad retos relacionados con su propia trayectoria histórica, con las condiciones democráticas actuales y con el contexto global. Diversos indicadores de población, marginación y discriminación reflejan su situación socioeconómica actual. Habitan regiones agrestes y aisladas "regiones de refugio", como las nombró Aguirre Beltran; se encuentran bajo una dinámica de control y explotación por parte de mestizos e indígenas (caciques) que detentan el poder y control de la zona; al interior de las comunidades existen conflictos intergrupales que debilitan la cohesión social y el poder "comunitario" que les permite enfrentar diversas situaciones que ponen en riesgo su existencia; la crisis campesina ha generado panoramas de desprotección para los pequeños productores y aun para la agricultura de subsistencia, así como la sobreexplotación de los recursos, la erosión, la contaminación y el bajo rendimiento de la tierra; sustitución de productos de autosubsistencia por productos para la comercialización con el riesgo de sufrir los embates del "libre mercado" y la variación de los precios; emigración del

[11] *Ibidem,* p.75.

[12] En el México de hoy Valencia Rojas identificó por lo menos 106 áreas en la que existen ciudades en torno a las cuales se generan dinámicas económicas propicias para la atracción de población indígena migrante. Dichas ciudades, según el caso, están asociadas a desarrollos agrícolas, industriales, turísticos y de vías de comunicación, entre otros. Algunos de estos proyectos son impulsados por capitales nacionales pero muchos de ellos responden a intereses trasnacionales. Además de la ciudad de México, Monterrey, y Guadalajara – cada una junto con sus zonas metropolitanas- constituyen las más importantes zonas de atracción de migrantes indígenas. Identifica también otras ciudades que están adquiriendo carácter de megalópolis dado que han sido destinadas a decentralizar la Ciudad de México (Toluca, Cuernavaca, Pachuca, Puebla y Tehuacan, entre otras), o que forman parte de corredores agroindustriales y comerciales (como Morelia, Celaya, Uruapan, Zamora, Tepic, entre otras). *Idem.*

[13] Al respecto los trabajos de diversos autores como Del Val, 2004; Bertely, 2000; Czarny, 2008; Stavenhagen, 1989, abordan las formas en las que estas poblaciones han enfrentado dicha situación. Consúltese referencia bibliográfica al final de este trabajo.

campo hacia la ciudad en busca de mejores oportunidades; feminización del espacio rural; marginación en cuanto el acceso a los servicios básicos –educación y salud- lo que reproduce la situación de pobreza y marginación.

En este sentido dos datos interesantes dan cuenta de la situación de marginación de esta población:

> Mientras que 9.4% de la población nacional mayor de 15 años no sabe leer, 27.26% de los indígenas son analfabetas. La cifra aumenta aún más entre las mujeres: el analfabetismo asciende a 34.44% […] Hasta el 80% de los niños indígenas menores de cinco años padecen desnutrición, lo que afecta también su salud y sus posibilidades educativas[14].

La situación de los pueblos indígenas de México es diversa así como sus propias características socioculturales, en este sentido existen regiones en las que los índices de pobreza y marginación se acentúan. Un indicador que da cuenta de lo anterior es el índice de monolingüismo:

> En México hay alrededor de un millón de personas, hablantes de lenguas indígenas, que es monolingüe (el 16.9% del total de HLI mayores de 5 años) y de ellos, […] la mayor parte corresponde a mujeres: es decir 633 mil (el 21%), son mujeres y 369 mil son hombres. Las proporciones de la población monolingüe varían según se trate de población que habita zonas urbanas o rurales, si se trata de hombres o mujeres y si tienen acceso o no a la educación escolarizada. Las entidades federativas en donde se concentra el mayor número de monolingües son: Chiapas (296 mil), Oaxaca (219 mil), Guerrero (125 mil), Veracruz (78 mil) y Puebla (76 mil). Tal situación habla de que […] en estas entidades existen regiones donde es posible una menor interacción entre la población indígena y de habla española, pero también indica que esas regiones persisten condiciones de mayor exclusión de los índices de bienestar social, entre ellos el de acceso a la educación.[15]

1.2. Indígenas en la Ciudad de México: el éxodo

Para efectos del presente trabajo, me enfocaré en el fenómeno de migración de estos pueblos, específicamente la migración permanente hacia la Ciudad de México. Pérez Ruiz comenta que la tendencia migratoria de los pueblos indígenas hacia las ciudades de México se ha incrementado en la últimas dos décadas por lo que "[…] es común encontrar en casi todas las ciudades del país hablantes de casi todas las lenguas indígenas que existen [en el territorio]".[16]

[14] NAVARRETE LINARES, Federico (2008). *Los indios de México.* p. 105.
[15] PÉREZ RUIZ, Maya Lorena (2007). "Metropolitanismo, globalización y migración indígena en las ciudades de México". p. 73.
[16] *Ibidem,* p.75.

La migración de los pueblos indígenas hacia las ciudades dentro y fuera del territorio nacional está relacionada con: a) la crisis del campo en los años setenta, cuando la agricultura ejidal y comunitaria llegó a su máximo de producción y después vino en declive, asociada con la falta de apoyo gubernamental a productores tradicionales; b) sobreexplotación de los recursos naturales, erosión del suelo, contaminación, baja productividad de la tierra (efectos de la llamada "revolución verde"); c) cambio de cultivos tradicionales por cultivos comerciales (por ejemplo café); crisis en los precios de cultivos comerciales provocando la ruina de comunidades enteras, así como la pérdida de control sobre el precio y especulación sujeta al "libre mercado"; d) el fin de la reforma agraria así como la modificación al artículo 27 constitucional; e) entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio, pérdida de precios de garantía y subsidio a productos nacionales y; f) apertura a productos extranjeros que compiten deslealmente contra los nacionales.

Ante estas situaciones las comunidades campesinas indígenas y no indígenas comienzan el éxodo hacia grandes ciudades en busca de mejores oportunidades y como una forma de allegar recursos a sus comunidades. En este sentido se diversifican los motivos de migración de la población y van desde la migración temporal hacia las grandes ciudades para apoyar la *economía ceremonial*[17] de la comunidad, hasta la migración permanente dentro y fuera del país como estrategia de reproducción social que garantice un mejor nivel de vida.

> En México, las migraciones definitivas rural- urbanas fueron parte de procesos de proletarización y urbanización, mientras que las temporales se vincularon con la persistencia del campesinado y la reproducción de fuerza de trabajo asalariada eventual. Esta clase de empleo se incrementó debido al agotamiento del modelo de crecimiento hacia adentro, la crisis económica y la precarización de los mercados de trabajo en los años ochenta, y se reforzó por las condiciones críticas que ha afrontado la agricultura de subsistencia en los últimos decenios. El destino preferente de la población que ha

[17] La economía ceremonial "[…] da más importancia al gasto en las grandes fiestas y a la contribución de los individuos a la vida de la comunidad, en vez de a la economía de "acumulación" que existe en el resto de la sociedad mexicana […]". NAVARRETE LINARES, Federico (2008). *Los pueblos indígenas de México.* p. 108.
Esto ha llevado a que en ocasiones hombres y mujeres migren hacia las ciudades para emplearse temporalmente como albañiles, personal de servicio doméstico y en otras ocupaciones y apoyar de esta manera la economía ceremonial.

> emigrado de las zonas agrícolas de subsistencia del centro del país, ha sido el Área Metropolitana de la Ciudad de México[18].

Al acercarme al contexto espacio- temporal en donde se desarrolla la presente investigación se hace necesario describir el panorama relacionado con la presencia indígena en la Ciudad de México derivada de los procesos de migración a los que me referí anteriormente. Como mencioné, la migración de la población campesina indígena y no indígena hacia la Ciudad de México es resultado de un conjunto de situaciones que afectan directamente la vida de las comunidades en los espacios rurales. En la década de los setenta y ochenta se advierte un flujo importante de indígenas que llegan a la ciudad notándose su presencia no sólo en la actividad comercial en el centro histórico cuando el uso de la indumentaria indígena identifica a las mujeres indígenas "[…] mejor conocidas por el término coloquial, cargado de racismo, de "Marías"-, sino también por su establecimiento en el oriente de la ciudad de México, en […] Ciudad Nezahualcóyotl, en donde se encuentra a migrantes de todas las regiones interétnicas […]".[19]

La migración del ámbito rural al espacio urbano se da como consecuencia de diversos factores derivados del modelo capitalista neoliberal aunados a los procesos históricos de exclusión, que se introduce en la vida de las comunidades y las modifica, de esta manera los grupos que se desplazan hacia las grandes ciudades dan cuenta de su existencia e influencia en el ámbito nacional e internacional.

> Estos grupos, impulsados por la crisis de los minifundios, comienzan a llegar a la ciudad, apareciendo ésta como una posibilidad donde adquirir trabajo aunque en combinación […] con actividades de subsistencia en sus comunidades de origen. […] „con sus ropas, sus colores, sus rostros, sus hijos, vienen a recordarle al Estado Mexicano que es un país pluricultural' […][20]

Si bien es cierto que en la década de los setenta el flujo migratorio hacia la ciudad cobra fuerza y relevancia, es importante mencionar que la Ciudad de México desde

[18] SZASZ PIANTA, Ivonne (1993). *Migración temporal en Malinalco. La agricultura de subsistencia en tiempos de crisis.* p.11.
[19] MEDINA HERNÁNDEZ, Andrés (2007). *La memoria negada de la Ciudad de México: sus pueblos originarios.* p.16.
[20] CZARNY, Gabriela V (1995). *Acerca de los procesos de interculturalidad: niños de origen mazahua en una escuela pública en la Ciudad de México.* p. 18.

la época prehispánica ha sido lugar de encuentros e intercambios interculturales. Esta zona del país se ha caracterizado por:

> Una zona de arribo y encuentro entre poblaciones con orígenes, culturas, lenguas e identidades diversas y entre ellas se han desarrollado relaciones complejas, no siempre asimétricas e igualitarias […] la Cuenca de México desde la época formativa durante la fundación de Tenochtitlán (en 1324) y hasta el momento de la Conquista […] estuvo abierta a grupos de todas las regiones mesoamericanas […] puede decirse que Tenochtitlán es un antecedente remoto que prefiguraba lo que hoy son las ciudades mundiales o metrópolis globales.[21]

La ciudad de México al centralizar el poder político, económico y sociocultural, representa un espacio muy atractivo para la población que busca oportunidades de mejora en sus condiciones de vida. Así, la gran ciudad se vuelve un mosaico cultural de encuentros y desencuentros, se convierte en un espacio de reproducción social permeada por el contexto global y su influencia.

> La ciudad de México funciona […] como superficie de contacto (interface) entre lo global y lo local, de modo que desde su posición en el sistema jerarquizado de ciudades mundiales propio de la globalización, ésta sirve para retransmitir los impulsos de la globalización a los centros nacionales y provinciales que constituyen su hinterland local […] De esta forma – y como la globalización incluye la dimensión cultural- desde la Ciudad de México se expande el carácter polarizado, desigual y excluyente de la diversidad cultural que acompaña a dicha globalización.[22]

Lo cierto es que actualmente la presencia indígena en la Ciudad de México representa en términos generales la zona "más indígena" del país. Los grupos étnicos con mayor presencia en la zona son el nahua, otomí, mixteco, zapoteco, mazahua, mazateco, totonaca, mixe, maya, purépecha, tlapaneco, huasteco, chinanteco, trique, tzeltal y tepehua.[23]

La ciudad, como la describe José Del Val, se ha caracterizado por el arribo constante de población campesina indígena y no indígena de diversas latitudes "[…] autocentradas culturalmente y con una habilidad sorprendente para reproducir sus modelos culturales adaptándolos a la urbe […]".[24] Sin embargo, hay que reconocer que la presencia indígena en la Ciudad de México no sólo se relaciona con los

[21] PÉREZ RUIZ, Maya Lorena (2007). "Metropolitanismo, globalización y migración indígena en las ciudades de México". p. 69.
[22] *Ibidem,* p.71.
[23] *Cfr.* BERTELY BUSQUETS, María (1998). "Pluralidad cultural y política en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México".
[24] DEL VAL, José (2004). *México identidad y nación*. p. 34.

procesos de migración recientes; además existe desde la época prehispánica la presencia de "pueblos originarios" que han resistido los embates a lo largo de la historia.

Pese a la tendencia de negación y marginación de los pueblos indígenas (originarios y migrantes) en la Ciudad de México por parte del Estado y de los ciudadanos "no indígenas", su presencia es un hecho, ya que la ciudad representa un lugar privilegiado de las arribazones de prácticamente todos los pueblos del territorio nacional.

Actualmente la Ciudad de México alberga dos millones de habitantes indígenas, incluyendo a pueblos originarios –principalmente de raíz náhuatl- así como indígenas migrantes llegados de otras partes del país. De esta manera con

> 145 pueblos originarios presentes en […] las delegaciones […] y con residentes hablantes de 57 lenguas, el DF es la ciudad „más indígenas' […] de toda América y a la vez es evidencia clara de discriminación, racismo, despojo y falta de equidad que sufren estas poblaciones, así como de la invisibilidad, que es auto impuesta.[25]

1.3. Pueblos originarios de la Ciudad de México como escenarios multiculturales

La población indígena migrante en las últimas décadas ha diversificado los lugares de arribo y permanencia dentro de la ciudad de México. Inicialmente éstos se situaban dentro de la mancha urbana, o al oriente de la ciudad. Sin embargo la búsqueda de nuevos espacios para el establecimiento permanente y la reproducción social ha llevado a estos grupos a establecerse en la periferia de la ciudad coincidiendo con el espacio geográfico que ocupan actualmente los *pueblos originarios* del Distrito Federal. La presencia de dos poblaciones indígenas, originaria y migrante, que comparten la matriz mesoamericana en el contexto de la ciudad de México, representa una veta interesante y poco explorada por los estudiosos de los campos disciplinares como la antropología, la etnohistoria, la economía e incluso la pedagogía.

[25] RUDIÑO, Lourdes Edith (2009). "Indios chilangos por lo menos 2 millones, con muchos invisibilizados." p. 1. Consulta realizada en febrero 2010.

Recientemente las investigaciones, sobre todo de corte etnográfico[26] voltean a ver a estos pueblos, a descubrir su historia y el proceso de resistencia. Bajo la magnitud de los fenómenos asociados con la moderna ciudad de México, están latentes aquellos relacionados directamente con la matriz cultural mesoamericana y de los que poco se sabe y se indaga.

La presencia de los pueblos originarios a lo largo de la historia de la ciudad de México se ha visto trastocada por diversos acontecimientos. En este devenir han asumido perfiles que les han permitido reproducirse y sobrevivir hasta nuestros días, durante las diversas épocas históricas los pueblos originarios se han sabido adaptar, han sobrevivido como comunidades ocultas, negadas, aisladas, así como comunidades de lucha, de enfrentamiento y de negociación.

En la década de los noventa, el resurgimiento político de estos pueblos cobra fuerza y relevancia en el contexto mundial, escenario en el que surge la voz de los pueblos indígenas que demandan el reconocimiento de derechos y obligaciones. Durante esta década diversos acontecimientos en el contexto mundial hacen que la mirada gire hacia el reconocimiento de la diversidad e identidad de los pueblos indígenas. Movimientos como el de resistencia en contra de la celebración del quinto centenario de la presencia europea en Latinoamérica, el otorgamiento del Premio Nobel de la Paz a la indígena guatemalteca Rigoberta Menchú en el marco del conflicto armado que amenaza a los pueblos indios de Guatemala, así como la celebración de la convención de la Organización Internacional del Trabajo en donde el gobierno mexicano firma el convenio 169 y con el cual se compromete a respetar los derechos políticos de los pueblos originarios.

Por otra parte, en el terreno nacional y local están acontecimientos como el levantamiento armado del Ejercito Zapatista de Liberación Nacional, así como la fundación del Consejo Nacional Indígena y la Asamblea Nacional Indígena por la Autonomía y la firma de los Acuerdos de Paz mejor conocidos como “Acuerdos de

[26] Para ampliar este tema consúltese Czarny, 2008; Medina, 2007; Bertely, 2006; entre otras.

San Andrés". En el ámbito local, situándonos en el contexto político de la Ciudad de México, en 1996 se inicia la reforma política democrática por la cual se le otorga al Distrito Federal la posibilidad de elegir por voto directo y universal al jefe de gobierno –que hasta ese momento había sido asignado directamente por la presidencia de la República- lo que posibilita al mismo tiempo la contienda de los partidos de oposición; para el 2000 queda abierta la posibilidad de votar por los jefes delegacionales así como por el jefe de gobierno del D.F.[27] Es este hecho el que marca el resurgimiento de los pueblos originarios y su voz demandante en busca del reconocimiento.

> Los antiguos pueblos indios cercados por el crecimiento de la Ciudad de México comienzan a configurar su identidad política y a definir sus reivindicaciones en tanto parte de la misma entidad; en este proceso adoptan el término de „originario' plasmado en el convenio 169 de la OIT, que si bien se refiere a los pueblos indígenas genéricamente, es tomado por los pueblos con el fin de eludir la carga estigmatizante y racista que tiene el término „indio'.[28]

Los "pueblos originarios" como se autodefinen, están relacionados directamente con los grupos originarios que habitaron la gran Tenochtitlán y los pueblos circunvecinos que los aztecas dominaban. En la época de la Conquista, estos pueblos se vieron obligados a desplazarse hacia la periferia de la Ciudad, en donde han librado importantes luchas como la Revolución y donde poco a poco la presión del crecimiento urbano fue cercándolos. Durante La Colonia los indios no pudieron ocupar espacios dentro de la ciudad y fueron excluidos a la periferia, así mismo el sistema de castas como una compleja institución que no dejaba el asunto de la identidad al sentido común, sino que más bien la trataba como una cuestión jurídica, del derecho, cumplió con su trabajo: situar a cada individuo en una categoría precisa con sus consecuentes obligaciones y derechos. Posteriormente durante la época independentista, a pesar de que se logró abolir jurídicamente este sistema "[…] la cultura de separación racial centenaria cristalizada en torno a este sistema, sencillamente se sumergió en la conciencia colectiva, se convirtió en *cultura implícita* […]".[29]

---

[27] *Cfr.* MEDINA HERNÁNDEZ, Andrés (2007). *La memoria negada de la Ciudad de México: sus pueblos originarios*. p. 19.
[28] *Ibidem,* p. 18.
[29] DEL VAL, José (2004). *México identidad y nación.* p.29.

Históricamente, estos pueblos han resistido de diversas formas, incluso hasta pasar desapercibidos. El contexto urbano de la gran ciudad de México oculta bajo su aspecto moderno, vanguardista, tecnológico y dinámico, la presencia de pueblos ancestrales, tradicionales y comunitarios.

Los pueblos originarios de la Ciudad de México se ubican prácticamente en todas las delegaciones que la componen; sin embargo cabe mencionar que el mayor número de pueblos originarios se encuentran en las delegaciones de Azcapotzalco, Gustavo A. Madero, Iztapalapa, Milpa Alta, Xochimilco y Tlalpan.[30] Los pueblos originarios sobreviven a pesar de los embates que plantea el contexto globalizador en el que se envuelve la urbe; sobre todo han sobrevivido a la expansión de la mancha urbana hacia sus territorios y por consiguiente a la pérdida del espacio para su reproducción sociocultural. En este sentido, algunos ejemplos significativos son los del pueblo de San Lorenzo Tezonco, en Iztapalapa, que contó originalmente con 754 hectáreas y hoy sólo tiene 13; los pueblos de Coyoacán que fueron objeto de expropiación para la construcción de grandes avenidas, entre otros. Los pueblos son afectados por la presencia y crecimiento de la ciudad de México. La expansión de la mancha urbana se lanza sobre las tierras de las comunidades amenazando su integridad de muchas maneras.

Como mencioné al inicio de esta sección, acercarme al escenario geográfico en donde se ubica el problema de investigación, el contexto sociocultural e histórico característico de éste, se presenta como una ubicación significativa y trascendental que toma el carácter de categoría de análisis por su importancia en la interpretación de la realidad educativa que se plantea. La presencia de población indígena migrante en los pueblos originarios de la ciudad de México representa en términos culturales el encuentro de pueblos con una misma matriz cultural, la mesoamericana, que se enfrentan a situaciones particulares de desarrollo y que sin embargo coinciden en el tiempo y en el espacio. La presencia de niños y niñas hijos de padres indígenas

[30] Azcapotzalco cuenta con 19 pueblos originarios, Gustavo A. Madero con 17, Iztapalapa con 16, Milpa Alta con 16, Tlalpan con 12 y Xochimilco con 16. RUDIÑO, Lourdes Edith (2009). “Indios chilangos por lo menos 2 millones, con muchos invisibilizados”. p. 3-5.

migrantes en la escuela primaria Luis de la Brena ubicada en el pueblo de San Miguel Xicalco, representa un reto político-pedagógico en donde coinciden elementos culturales que caracterizan el encuentro y desencuentro de dos poblaciones indígenas y originarias.

Diversos estudios de corte etnográfico han centrado su atención en la presencia de indígenas migrantes en la ciudad de México, sobre todo en la zona urbana, poniendo énfasis en la incorporación de los niños y niñas hijos de padres indígenas migrantes en las escuelas de esta zona. Así investigaciones como *Acerca de los procesos de interculturalidad: niños de origen mazahua en una escuela pública en la Ciudad de México* de Gabriela Czarny, y "Pluralidad cultural y política en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México" de María Bertely Busquets, entre otros,[31] aportan elementos para entender los procesos de incorporación de la población indígena en contextos educativos urbanos, en lo que se conoce como escuelas generales, y la problemática que de ésta se desprende. El objeto de estudio de la presente investigación, aunque está relacionado con la presencia indígena en la ciudad de México cuenta con un elemento singular y que al mismo tiempo resulta interesante y distinto a lo que se ha investigado hasta el momento: el contexto geográfico y político en el que se da esta presencia, el pueblo originario de San Miguel Xicalco.

Situar la problemática en este espacio geopolítico tiene diversas implicaciones, entre las que destacan: a) compartir el espacio de reproducción social y cultural con una población con la misma *matriz cultural mesoamericana* con la que se comparten formas, rituales y sentidos de convivencia; esto no quiere decir que se trata de un espacio "intacto", cerrado, por el contrario se trata de un espacio-territorio que ha tenido que transformarse, resignificarse para seguir existiendo como un pueblo originario, y que a la vez representa otra de las situaciones a destacar; b) las dos poblaciones indígenas –la migrante y la originaria-, han tenido que re-construirse para seguir existiendo, una al migrar en busca de mejores oportunidades (por

[31] Para ver las referencias completas consúltese las fuentes al final de este trabajo.

mencionar una situación) y la otra “ser abierta” para conservar algunos de los rasgos culturales que la distinguen como pueblo originario.

Lo antes dicho abre la reflexión en torno a los procesos de resistencia que han posibilitado la sobrevivencia de los pueblos indígenas y originarios, que actualmente constituyen el mosaico político- cultural base de la sociedad mexicana pluricultural. Así mismo es relevante reconocer los procesos de exclusión, discriminación e injusticia que han prevalecido sobre los pueblos indígenas y la diversidad cultural que representan. Reconocer que durante mucho tiempo la diversidad como característica cultural fue asumida por los grupos dominantes como elemento para justificar las iniciativas, proyectos, políticas que buscaron homogeneizar a la población bajo un discurso de igualdad y justicia y que sin embargo atentaron contra la propia existencia de pueblos y comunidades enteras. Finalmente reconocer que el estado actual de los pueblos indígenas es producto de procesos históricos de exclusión así como de políticas neoliberales de ajuste estructural que impactaron negativamente en las comunidades exponiéndolas a escenarios críticos, límite en donde la presión por la supervivencia los ha llevado a desplegar diversas estrategias para garantizar su reproducción y producción social y cultural, entre ellas; la migración permanente y establecimiento en “nuevos” espacios a lo largo y ancho del territorio nacional, inclusive fuera de él; el resurgimiento de luchas y demandas por la reivindicación de sus derechos, el reconocimiento y la autonomía.

CAPÍTULO 2. DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO A LA INTERCULTURALIDAD. HISTORIA Y PANORAMA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

El presente apartado pretende contextualizar el objeto de estudio de la investigación al abordar desde una perspectiva histórica la educación indígena en México. Resulta relevante, para contar con elementos que permitan la interpretación de la realidad educativa actual, reconocer el discurso oficial que ha perfilado la educación destinada a los grupos indígenas del país, a partir de la época de la Conquista en donde el énfasis está puesto en la evangelización y castellanización, hasta el momento histórico actual en el que se busca la incorporación de un discurso pertinente en relación con la democratización de los estados. Asimismo es indispensable reconocer que dadas las características de diversidad de la población indígena los programas y proyectos educativos han estado atravesados por más de un discurso, no sólo el pedagógico, sino también el discurso antropológico, sociológico y político que a lo largo de la historia han aportado elementos para la comprensión e incorporación de la población indígena al Sistema Educativo Nacional y en general al modelo civilizatorio occidental.

Reconocer que en diversos momentos históricos la confluencia de los discursos en torno a las políticas educativas oficiales ha enfatizado la idea de la incorporación de la población indígena al modelo civilizatorio de occidente, tratando de negar para ello la diversidad cultural y el valor en sí misma que representa. Esta visión integracionista prevaleció hasta el siglo XX, permeó la conciencia de la población mestiza y configuró el imaginario que se tiene de “indio”. El ámbito educativo no es la excepción, la construcción que se hizo de la población indígena sigue determinando en muchos casos la actuación cotidiana dentro de los escenarios educativos. Sin embargo, junto con esta concepción desde la década de los ochenta se empieza a construir un imaginario distinto de lo indígena que parte del reconocimiento de la diversidad como un elemento valioso; junto a discursos políticos, étnicos, educativos alternativos, se comienza a construir una nueva relación e interpretación del indígena. El surgimiento en este escenario del discurso intercultural cobra fuerza y se filtra en el discurso pedagógico- educativo.

2.1. La Educación Indígena en México: recuento histórico

Pensar en Educación Indígena en México, hasta hace algunas décadas se asociaba con las comunidades rurales y con el proyecto indigenista nacional que promovió la escuela laica, gratuita y obligatoria y que en el siglo XX inició con la construcción del discurso que le da forma y contenido: "[…] el indigenismo integracionista […] se construyó y permeó completamente las políticas educativo-culturales dirigidas a las etnias de nuestro país […] se intervino de manera intencionada en la educación de la población indígena […]".[32]

Sin embargo, a partir de la década de los noventa, este proyecto educativo tuvo que empezar a *mirar* y reflexionar desde otra perspectiva, ante la presencia de la población indígena en otros espacios no solamente rurales sino también en espacios urbanos y, sobre todo ante el movimiento étnico-político que resurge con fuerza a partir de los años noventa. Este *mirar* implicó la reconstrucción –por lo menos en el discurso- de las formas en las que se había pensado la diversidad social, cultural, lingüística y étnica:

> Desde la formación del Estado mexicano, la cuestión indígena formó parte de los temas por resolver y la preocupación en torno a estos espacios condujo a distintas acciones y políticas; no obstante, "integración" ha sido la palabra clave que […] orientó la construcción imaginada de una nación con una ciudadanía común –en este caso la mexicana-, y una lengua –el español-. Para ellos se desconocieron las diversidades exigentes desde siempre, mismas que se condensaron en una identidad genérica como la "indígena". Al mismo tiempo, la adscripción a tal categoría generalizada se ha utilizado desde el poder para justificar el tratamiento sobre las "diferencias".[33]

A partir de la década de los noventa, como resultado de diversos procesos políticos nacionales e internacionales la presencia y reconocimiento de los pueblos indígenas recobró fuerza y trastocó el *discurso oficial*[34] construido en torno a ellos. La

[32] TINAJERO VILLAVICENCIO, María Guadalupe (2007). *Perspectivas pedagógicas de docentes indígenas*. p.23.
[33] CZARNY, Gabriela (2008). *Pasar por la escuela.* p.17.
[34] Tinajero cita a Giménez, y retoma el concepto de discurso que éste propone: "[…] práctica institucionalizada que remite no sólo a situaciones y roles intersubjetivos en el acto de comunicación, sino también y sobre todo a lugares objetivos en la trama de las relaciones sociales […]". Giménez, 1983:124, citado en TINAJERO VILLAVICENCIO, María Guadalupe (2007). *Perspectivas pedagógicas de docentes indígenas.* p.20. Siguiendo con esta idea la autora define el discurso pedagógico como aquel que es "[…] producido en la escena educativa por las autoridades rectoras de la política educativa o asociaciones con injerencia, y lo conformarían todos aquellos documentos (textos) que

educación indígena *miró* los otros espacios que la población estaba ocupando y de los que se apropiaba como un nuevo *territorio* para su reproducción social. De esta manera, las grandes urbes y dentro de ellas las escuelas regulares tuvieron que abordar el tema de la educación indígena. Actualmente, desde el discurso oficial se habla de Educación Intercultural Bilingüe. El propósito de este capítulo es presentar un breve recuento de lo que ha sido la Educación Indígena y lo que propone la Educación Intercultural Bilingüe, en ocasiones partiendo desde el ámbito oficial y en otras considerando los espacios alternativos donde se han hecho valiosas aportaciones a este tema.

La problemática central que aborda esta tesina, tiene que ver con la labor que desempeña el docente al interior del aula, es decir, la práctica docente cotidiana, enmarcada en un contexto sociocultural específico: el contexto de la multiculturalidad como trasfondo de su actuación diaria. La multiculturalidad entendida como *un hecho,* es decir, como una característica cultural que implica la presencia de diversas culturas en un mismo espacio. Arriaran Cuellar reflexiona en torno a la multiculturalidad como un primer nivel en la escala hacia la construcción de relaciones plurales basadas en el respeto, reconocimiento de la diversidad como un valor en sí mismo, explica la necesidad de superar este primer nivel "de hecho" hacia la reflexión sobre el valor de la multiculturalidad; "[…] en qué y de qué manera nos enriquece pertenecer a un sistema cultural diverso y más amplio; en suma falta en la escuela adoptar la noción de que la multiculturalidad es un valor en sí mismo […]".[35]

En el caso que nos ocupa, el escenario multicultural está caracterizado por la presencia de tres poblaciones distintas: 1) la población originaria del sur del Distrito Federal[36]; 2) la población mestiza representada por docentes y directivos de la

---

apuntan los lineamientos a seguir al interior de las instituciones educativas y/o el sistema educativo nacional […]". *Ibidem,* p.21.

[35] ARRIARAN CUELLAR, Samuel (2001). *Hermenéutica analógica- barroca y educación.* p.147.

[36] En el capítulo 1 se aborda ampliamente el tema de los pueblos originarios que comparten la misma matriz cultural con los pueblos indígenas migrantes, la mesoamericana. La distinción que se hace entre pueblos originarios y pueblos indígenas sólo es con fines de análisis. La convención 169 de la OIT define a los pueblos originarios como todos aquellos descendientes que ocupaban el territorio nacional antes de la llegada de los españoles.

institución educativa y; 3) la de los indígenas migrantes que se establecen en esta zona y acuden a la escuela primaria. La relación cotidiana que se establece entre estos tres sujetos implica el encuentro, desencuentro y tensión permanente entre los diversos elementos y rasgos culturales característicos de los que son portadores cada uno de ellos.

Reflexionar en torno a la práctica docente cotidiana, en especial alrededor de la didáctica docente inmersa en el escenario político- pedagógico caracterizado por la presencia de dos visiones culturales (casi siempre antagónicas y excluyentes) representa el punto más álgido y complejo del presente trabajo. Para tratar de abordarlo y acercarme a él es pertinente aclarar el panorama histórico que ha influido en la situación actual de exclusión de ambas visiones y proyectos civilizatorios. Por lo tanto, la breve revisión histórica que aquí se plantea, da cuenta de la tradición educativa indígena oficial.

El tema de la educación indígena en México se ha desarrollado a la par de la historia del país a partir de la época de la Conquista; en este contexto fue necesario el acercamiento a los habitantes del nuevo continente. En este sentido una nota interesante es la de Simón Pachano:

> Antes de conquistar una región habrá que dirigirse a sus habitantes y dar lectura a este texto, que informa sobre el derecho divino que le asiste al conquistador y si los indios se encuentran convencidos después de esa lectura, no hay derecho de hacerlos esclavos […] sin embargo si no aceptan esta interpretación de su propia historia, serán duramente castigados (…) los indios sólo pueden elegir entre dos posiciones de inferioridad: o se someten por su propia voluntad, o se vuelven siervos, o serán sometidos por la fuerza, y reducidos a la esclavitud. Hablar de legalismo, en estas condiciones es irrisorio. Se postula de entrada que los indios son inferiores, pues los españoles deciden las reglas del juego.[37]

Durante la época de la Colonia, la educación dirigida a la población indígena estuvo centrada en lograr la evangelización de los indios, ya que fue de suma importancia que la concepción pagana de éstos en torno a la interpretación de la realidad fuera superada.

> A lo largo de 300 años de vida colonial y de acuerdo a las cambiantes circunstancias, en algunos momentos y lugares se prestó mayor atención a la evangelización, en otros a la

[37] PACHANO, Simón (2004). "Imagen, identidad y desigualdad en sociedades multiétnicas". p. 69.

> castellanización; a veces preocupó sobre todo la incorporación a la vida urbana y otras se dedicaron los mayores esfuerzos al entrenamiento para el trabajo.[38]

Algunos datos relevantes que se desprenden de investigaciones recientes como la de Dorothy Tanck puntualizan hallazgos en torno a la educación indígena en el siglo XVIII. La autora reconoce:

> La importancia que tienen las fuentes financieras primarias para el estudio en las escuelas sostenidas por las cajas de comunidad […] la secularización de la educación indígena, a diferencia de la del siglo XVI, la enseñanza que se impartía era a menudo en lengua castellana y también en lengua indígena […] y que la resistencia de las familias indias a las escuelas eran básicamente económica porque se oponían a pagar de su bolsillo, especialmente cuando había fondos suficientes en las cajas de comunidad y se resentía la ausencia de sus hijos como ayudantes en la agricultura.[39]

Posteriormente durante el siglo XIX en el que se definen la edificación de la nación y la construcción de la ciudadanía, la educación indígena se vuelve un instrumento fundamental de control que busca la conformación de la identidad nacional a través de la homogeneización de la población. Durante este periodo la desamortización de las tierras repercute severamente en las poblaciones campesinas indígenas y no indígenas.

> Las comunidades indígenas ven desaparecer con sus bienes comunales la remota posibilidad de mantener escuela y maestros. Los indígenas […] son declarados ciudadanos libres y según don José María Luis Mora las casas de educación dan iguales oportunidades a los indios como a los no indios [sin embargo es imprescindible] la transformación del indio. Para ello es indispensable que olvide sus costumbres y hasta su idioma mismo; sólo de este modo perderá sus preocupaciones y formará con el blanco una masa homogénea, una nación verdadera. Esta trasformación implica la aceptación del sistema de propiedad privada mediante la adquisición, por los indios, de los terrenos que no puedan cultivar los hacendados por falta de medios.[40]

Para el siglo XX la educación indígena se relaciona con el discurso revolucionario ¡Tierra y libertad! y ¡Tierra y educación! A través de diversas estrategias educativas los gobiernos posrevolucionarios buscan integrar a la población indígena al progreso y a la civilización. Para ello están por ejemplo las Escuelas Rurales o Casas Rurales, en donde se imparte el castellano como lengua nacional y las matemáticas básicas; en este momento la formación de cuadros docentes para impartir clases en dichas

[38] BERTELY BUSQUETS, María, coord. (2006). *Educación, derechos sociales y equidad.* p.91.
[39] *Ibidem*, p.92.
[40] AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo (1992). *Obra antropológica X. teoría y práctica de la educación indígena.* p.54.

escuelas se vuelve fundamental. Ya en el período en el que José Vasconcelos está al frente de la Secretaría de Educación Pública -1921-, éste sostiene que el sistema de incorporación –dirigido a la población india- es más humano y más ventajoso desde todo punto de vista. En este sentido se aplican a los indios las mismas reglas que al resto de la población. La castellanización es el objetivo fundamental, sin detenerse a pensar en las diferencias y particularidades culturales.

> Para los maestros que dirigen el movimiento de la educación rural, incorporar al indio a la educación no significa otra cosa que occidentalizarlo mediante el reemplazo de sus formas culturales –calificadas de inferiores o simplemente indeseadas- por las modernas y civilizadas, que se evaluarán como superiores y únicas en las que puede cimentarse la homogeneización cultural que conduce a la formación del sentimiento de patria o nación.[41]

De esta manera la relación que se establece entre la población blanca-mestiza y la población indígena se basa en la premisa fundamental de *superioridad* por parte de la población mestiza sobre la *inferioridad* de la población indígena, de ahí que todos los actos a favor de ésta última son legitimados en nombre de su bienestar, progreso y modernización.

Siguiendo con la reflexión respecto a la situación de inferioridad que se afirmó desde un primer momento (es decir en la Conquista) "[…] de la imagen de inferioridad de los pueblos indios, subyace un aspecto fundamental de las relaciones sociales y de los elementos simbólicos e ideológicos: elementos que se construyen a partir de una visión que equipara diferencia con desigualdad […]",[42]como veremos más adelante, esta ideología se arraigó en el pensamiento mestizo de herencia occidental a tal grado que actualmente es difícil desprenderse de ella y de interpretar la realidad indígena desde otro ángulo.

En la época posrevolucionaria, después de las Casas del Pueblo, las Escuelas Rurales representan un esfuerzo importante por parte del Estado, dirigidas específicamente a la población indígena, cuyo objetivo fundamental es arraigar un sentido de ruralidad en la población y al mismo tiempo incorporarlos a la vida

[41] *Ibidem,* p.76.
[42] *Cfr. Idem.*

moderna a través de la introducción de valores y costumbres occidentales y de la castellanización como principio fundamental de la enseñanza.

Siguiendo con los esfuerzos por llevar los ideales nacionales a la poblaciones indígenas, y con las demandas que se comienzan a generar a partir de la creación e instalación de las Escuelas Rurales en las comunidades indígenas, la formación de maestros para el ámbito indígena se convierte en una tarea fundamental, así en 1926 se crean las Normales Rurales, la primera de ellas instalada en Tacámbaro, Michoacán.

La educación indígena todo este tiempo estuvo centrada en no reconocer la diversidad cultural y lo que ésta implica y en esforzarse por unificar, integrar, homogeneizar a la población. El obstáculo a vencer fue siempre la diversidad de lenguas y "dialectos", así como la "falta de interés" de los pueblos indígenas por la incorporación al proyecto civilizatorio y al progreso.

Durante los años treinta Narciso Bassols concibe la educación indígena como aquella que:

> Tiende a realizar una síntesis de dos culturas: conserva los valores positivos de las razas indígenas y toma de la civilización occidental, con los recursos técnicos y las posibilidades que la industria aporta, todo aquello que fortalece a los indios convirtiéndolos en una raza físicamente vigorosa y mecánicamente apta para producir riquezas en mayor abundancia. No importa que en el proceso se destruyan características que pueden ser consideradas valiosas; es imposible sacar a las comunidades indígenas, que viven en la miseria, que carecen de tierra para trabajar o que la tienen infecunda, de la mezquindad de sus hábitos, de lo antihigiénico de su alimentación y de los prejuicios que dominan las conciencias.[43]

La Casa del Estudiante Indígena fundada en la Ciudad de México en 1926, después los Centros de Educación Indígena en 1932, primero a cargo de la Secretaría de Educación Pública y después en manos del Departamento de Asuntos Indígenas, así como la Estación Experimental de Incorporación Indígena, bajo la tutoría de Moisés Saénz, buscaron en su momento desarrollar los métodos más apropiados para lograr la tan anhelada incorporación del indio a la civilización y a la nación mexicana.

[43] *Ibidem,* p. 93.

No es sino hasta después de estas experiencias que se reconoce que la situación de los pueblos indios de México es específica y con característica culturales particulares, por lo que se necesitan propuestas diferenciadas de aquellas dirigidas a la población campesina.

Hacia 1920 la aparición en escena del discurso desprendido de la antropología práctica que difunde Manuel Gamio, influyó de manera más directa en las propuestas pedagógicas de Moisés Sáenz. Gamio afirma y defiende la idea de la necesidad de conocer profundamente a las poblaciones indígenas para poder desarrollar y posteriormente implementar las estrategias más adecuadas que garanticen la incorporación de esta población a la nación. De esta manera el pensamiento antropológico se introduce en el discurso oficial. Los objetivos centrales fueron: el conocimiento a profundidad de las características de las poblaciones indígenas, investigación respecto a los medios más eficaces que deben emplearse para fomentar un desarrollo real en dichas poblaciones y finalmente, "[…] la preparación del acercamiento racial, de la fusión cultural, de la unificación lingüística y del equilibrio económico de dichas agrupaciones, las que sólo así formarán una nacionalidad coherente y definida y una verdadera patria […]".[44]

En 1939 se realiza en la capital del país la Primera Asamblea de Filósofos y Lingüistas que reúne a especialistas tanto nacionales como extranjeros. Como resultado práctico de esta reunión nace el Proyecto Tarasco, y posteriormente el Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües. La intención principal es la formación inicial de los indígenas en su lengua materna y posteriormente la incorporación del español como legua nacional oficial. Sin embargo no es sino hasta 1963 que se adopta oficialmente esta política educativa, cuando el secretario de educación Manuel Torres Bodet acredita la experiencia que el "[…] Instituto Nacional Indigenista obtiene, en las regiones de refugio indias, a base del empleo de promotores y maestros bilingües […]".[45]

[44] *Ibidem,* p. 116.
[45] *Ibidem,* p. 125.

El desarrollo de la antropología como una disciplina importante para el análisis de la realidad social y los esfuerzos por un análisis científico de ésta, aportan al indigenismo fuerza y contenido. Desde la antropología se ensalza el pasado indígena como fuente arqueológica y antecedente de un pasado glorioso.

> El florecimiento de las investigaciones arqueológicas en 1929, año en el que [Alfonso] Caso explica por primera vez su cátedra sobre la materia en la escuela de altos estudios a la fecha en que la fundación del Instituto Nacional de Antropología e Historia marca el reconocimiento oficial y la trascendencia de estas actividades.[46]

A partir de este momento el desarrollo de investigaciones y materiales didácticos en las diversas lenguas que existen en el país cobra fuerza, se afirma que "[…] el único puente por el cual se podría llegar al cerebro y corazón de los indios era el hablarles en el idioma de sus padres […]".[47]

Bajo la presidencia de Lázaro Cárdenas el impulso que se le da al cumplimiento de los postulados revolucionarios alcanza niveles importantes con la repartición agraria, misma que introduce un nuevo concepto para el conocimiento y entendimiento de la realidad indígena, el concepto de comunidad basado en las reflexiones anarquistas de Ricardo Flores Magón y después adoptado por el discurso de Zapata, *¡Tierra y libertad!* y que posteriormente vincula el movimiento agrario con la política indigenista y la escuela rural.

El período cardenista influenciado por la corriente socialista y retomando lo que en su momento Moisés Sáenz afirma sobre la particularidad de la problemática indígena, ve el nacimiento del Departamento de Asuntos Indígenas en 1936 y del artículo 3º constitucional que manifiesta el carácter socialista y laico de la educación. La función principal del Departamento sigue siendo la integración del indio al proyecto de nación. El Departamento de Asuntos Indígenas finalmente no cumple con su ambicioso objetivo y en 1946 desaparece y es integrado a la Secretaría de Educación Pública como la Dirección General de Asuntos Indígenas.

---

[46] *Ibidem,* p. 126.

[47] *Ibidem,* p. 129. Un trabajo muy interesante que aborda el proceso de castellanización de los pueblos indígenas y de la política alfabetizadora del Estado, es desarrollado por Elsie Rockwell titulado "Historias contrastantes de la apropiación de la escritura en dos pueblos indios: los nahuas de Tlaxcala y los tzeltales de Chiapas". 2006.

Con la creación en 1948 del Instituto Nacional Indigenista la política indigenista se consolida y encuentra en este organismo las directrices para su actuar. La seriedad de las investigaciones que se generan al interior del Instituto va fortaleciendo las decisiones y acciones en el terreno. El ambiente generado hasta ese momento por las diversas iniciativas precedentes a la creación de dicha institución recobra fuerza y la acción indigenista del instituto trata de incidir en la acción de los diversos elementos administrativos del Estado.

La reformulación de las propuestas educativas para la población indígena a partir de la creación del Instituto Nacional Indigenista en 1948, promovió el reconocimiento de la importancia de las lenguas autóctonas en las etapas iniciales de la enseñanza, así como el desarrollo comunitario y la creación del sistema de promotores bilingües, cabe mencionar, antecedente del actual magisterio indígena. En este momento, el proyecto de educación bilingüe cobra cabida como una estrategia pedagógica adecuada para alcanzar los objetivos nacionales, tendencia que se reforzó con la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) que desarrolló las primeras propuestas institucionales bilingües.

El recuento histórico hasta ahora presentado da cuenta de un proyecto político-pedagógico encaminado a la incorporación del indio al proyecto civilizatorio occidental, negando de antemano sus peculiaridades, sobre los intereses nacionales apostados por la clase dominante, intereses políticos que buscan la modernización del país a toda costa. La historia nos dice que "[…] se han sostenido reiteradamente [las] relaciones de desigualdad que reproducen el esquema superioridad/inferioridad […]",[48] que justificaba hasta hace poco la dominación de la visión de occidente sobre Mesoamérica.

[48] PACHANO, Simón (2004). "Imagen, identidad y desigualdad en sociedades multiétnicas". p. 74.

2.2. La antropología crítica, la emergencia del movimiento étnico y su trascendencia en el replanteamiento de la política educativa y de la educación para los pueblos indígenas

Durante la década de los sesenta la idea integracionista decimonónica comienza a perder fuerza ante el discurso naciente de la antropología crítica y la reflexión sobre la diversidad cultural de Latinoamérica en general y del país en particular. El campo de estudio científico de la antropología se expande hacia otros objetos de estudio: la cultura popular, los estudios de antropología urbana, antropología y ecología, entre otros. Así mismo, la contribución que hace el movimiento indígena en las discusiones antropológicas lo llena de nuevos bríos. "Desde finales de los sesenta las organizaciones indígenas muestran una efervescencia creciente. Por todo el país hacen escuchar su voz organizaciones de tamaño variable y expresiones múltiples; en todas ellas, de manera explícita o implícita, se encuentra la exigencia del reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural".[49] Esta exigencia, sumada a algunas estrategias y planteamientos de otras entidades tanto estatales como civiles, cuestionan y frenan la tendencia de desaparecer las lenguas indígenas y con ellas a la población que las porta. La reflexión sobre la diversidad impacta tanto a la acción indigenista como a los diversos ámbitos relacionados con ésta, por supuesto el educativo.

Las discusiones antropológicas giran en torno al fortalecimiento de las etnias, la autogestión, la autodeterminación, la autonomía, la perspectiva de una sociedad pluriétnica y pluricultural; respecto al reto que representa el reconocimiento de la Nación como multicultural. José Del Val afirma, por ejemplo, que es necesario un replanteamiento de las estructuras estatales que respondan al actual reto. Una de estas reformas está relacionada con la cuestión jurídica.

> La comparación y las posibilidades de articulación respetuosa, jurídicamente codificada, entre el derecho consuetudinario de los pueblos indígenas y el derecho positivo de las sociedades nacionales, abren un campo de investigación que debe resolver los complejos problemas que plantea el hecho de que culturas diferentes ya no se encuentren frente a una situación de sustitución y enfrentamiento permanente, sino en pie de igualdad.[50]

[49] DEL VAL, José (2004). *México, identidad y nación*. p.141.
[50] *Ibidem*, p. 147.

Sin embargo, como él mismo reconoce, no basta con la reforma jurídica, ésta representa sólo una herramienta con la que los pueblos indígenas pueden luchar. Lo que hace falta se da en la convivencia cotidiana entre la sociedad mexicana y los grupos diferenciados culturalmente del país; se reconoce que la inmensa mayoría aún no está interesada en el tema y ve con indiferencia estos problemas.

Siguiendo con la reflexión, frente a los proyectos asimilacionistas e integracionistas en la década de 1970 surgió el indigenismo crítico o indianismo. Esta corriente de pensamiento, originada principalmente entre antropólogos mexicanos y peruanos, cuestiona el indigenismo oficial de integración. Con esta propuesta comienza la conformación de un escenario político óptimo para acoger y respaldar las demandas de los pueblos indígenas.

> El indianismo constituye el conjunto de demandas políticas y culturales de un gran número de organizaciones indígenas que comparten el rechazo de la uniformidad cultural que implica la integración nacional, y abogan por el establecimiento de nuevas relaciones entre los pueblos indios y los estados. En este momento los indígenas comienzan a hablar por sí mismo y demandan ser los actores de su desarrollo.[51]

Esta demanda encuentra su par en el discurso de la interculturalidad, como una propuesta político- pedagógica desde donde las etnias enuncian sus demandas y formas de actuar. La noción de interculturalidad alude al reconocimiento de la diversidad (histórica, cultural, lingüística, ecológica, entre otros) como una posibilidad, como recurso y fundamentalmente como derecho. Inicialmente esta noción reconoció la necesidad de un diálogo cultural entre iguales. Sin embargo las reflexiones en torno a esta idea manifestaron que el diálogo entre iguales no podía ser real si no se aceptaba de inicio que:

> Si hay que luchar por el reconocimiento y valoración de las culturas y por el ejercicio de los derechos culturales, se debe precisamente a que las culturas están en condiciones de desventaja y a que los derechos culturales están conculcados y no hay condiciones para ejercerlos.[52]

[51] ZÚÑIGA, Nieves (2004). "Emergencia del movimiento indígena en América Latina". p. 40.
[52] MOYA, Ruth (1998). "Reformas educativas e interculturalidad en América Latina". p. 110.

Por lo tanto, la reflexión en torno a la interculturalidad avanzó hacia un análisis crítico, hacia el reconocimiento de la marginación social y cultural y a la desigualdad y conflicto que ésta provoca. Se retomo el análisis de las condiciones de opresión y marginación social como parte fundamental del discurso intercultural. En este sentido, los movimientos indígenas o el llamado "movimiento étnico", en el esfuerzo de:

> Potenciar el diálogo social, de aprovechar las nuevas condiciones de apertura democrática y de limar las resistencias hacia el supuesto intento desestabilizador de los Estados nacionales, han propuesto la interculturalidad como nueva forma de relación e interacción social [es decir, han asumido la interculturalidad como una estrategia para el desarrollo].[53]

El discurso político que propone la interculturalidad surge en el marco de los movimientos indígenas de lucha relacionados con la demanda de tierra y territorio, por servicios básicos, por inclusión en el sistema económico, entre otros. La presión que ha ejercido este movimiento en el ámbito oficial ha logrado permearlo de tal manera que en el nivel discursivo se ha adoptado la política educativa centrada en una Educación Intercultural Bilingüe.

Por otra parte, en las últimas décadas, tuvieron lugar en diversas naciones latinoamericanas movimientos con tendencia hacia los gobiernos democráticos y en el marco de los derechos humanos como política internacional, que influyeron de manera decisiva como telón de fondo para los movimientos indígenas, que desde siempre han luchado desde diferentes trincheras, así como para el resurgimiento de los pueblos originarios de la Ciudad de México.

Inicialmente la lucha se centra en recordar a la población la subordinación histórica de las poblaciones indígenas y las condiciones de pobreza y marginación en las que han vivido y el reclamo por la justicia y algún tipo de retribución por parte del Estado. Posteriormente las demandas fueron más ambiciosas; estuvieron centradas en la lucha por la tierra, el crédito agrícola, la educación, la salud, la cooperación técnica, las inversiones y la infraestructura; es decir, se sumaron a la apuesta nacional por la

[53] *Ibidem*, p. 111.

modernización y el desarrollo a través del mercado internacional. En este sentido, la emergencia de profesionistas indígenas, la llamada "elite intelectual indígena", y su postura crítica ante el discurso oficial neoliberal ha cuestionado y puesto en tela de juicio los resultados obtenidos hasta ahora. Como contraparte ha generado discursos alternativos que han influido por la magnitud y fuerza con la que se manifiestan en el discurso oficial, véase por ejemplo el levantamiento Zapatista de Liberación Nacional en México en la década de los noventa, o el movimiento ecuatoriano por el reconocimiento a las naciones y la creación del Consejo Nacional de Coordinación de las Nacionalidades Indígenas de Ecuador (CONACNIE) en 1980, el reconocimiento internacional a la indígena guatemalteca Rigoberta Menchú a través del Premio Novel de la Paz en el momento más álgido y violento de la guerra en Guatemala, entre otros.[54]

El tercer momento tiene que ver con la lucha por el reconocimiento étnico, la autonomía y la autodeterminación. En relación a esta demanda están: la exigencia al respeto de la etnicidad,[55] la preocupación por la protección y uso racional de los recursos naturales y el medio ambiente, y cambios en la legislación e instrumentos jurídicos nacionales e internacionales. Es decir, la demanda es clara, respeto, reconocimiento constitucional a las demandas y por lo tanto su aplicación en los ámbitos de ejecución de las mismas, llámense espacios jurídicos, políticos, educativos, entre otros. En este sentido los trabajos de María Bertely y Rodolfo Stavenhagen sobre la llamada "cuestión étnica" cobran relevancia ya que discurren en torno al surgimiento y aparición del movimiento social indígena en el marco de lucha por el respeto a la *etnicidad*, que va más allá del "limitado" concepto de

[54] Los trabajos de María Bertely (1997) abordan la profesionalización exitosa de sujetos yalaltecos migrantes en la Ciudad de México dentro de la escuela oficial, así como los de Jenny Marta González Caqueo (2000) que aborda la actuación de líderes profesionistas purépechas de Paracho, Michoacán y su trayectoria por las escuelas oficiales, dan cuenta de los propios procesos que generan los sujetos con etnicidades distintas a la occidental en beneficio de la cuestión étnica.

[55] Al respecto Bertely (2006) en el trabajo que desarrolla "Etnicidad en la escuela" define la etnicidad en el marco escolar como "[...] un entramado político y cultural donde lo intercultural objetiva tanto discursos opuestos y coincidentes, como formas de organización social y comunitarias históricamente configuradas y legítimas expresadas en los diversos recursos emblemáticos que utilizan los grupos lingüísticos y culturales para marcar sus distinciones y fronteras al interior del dispositivo escolar, sea en sus vínculos interétnicos o en los que establecen con el Estado nacional y la sociedad envolvente[…]" p. 59.

identidad. La *etnicidad* denota, en la época posmoderna, un movimiento político que exige la visibilidad y el reconocimiento a formas de organización particulares de los pueblos étnicos, en todos los ámbitos de la vida nacional. La *etnicidad* implica el asumirse como culturalmente distinto y por lo tanto con derechos y deberes determinados. Es justamente en este tercer momento en el que aparece el discurso de la interculturalidad como discurso que posibilita el diálogo y que reconoce las condiciones sociales y culturales de las etnias desde donde se pronuncian.[56]

En las últimas décadas del siglo XX los países latinoamericanos iniciaron una serie de reformas constitucionales -en el marco de los procesos tendientes hacia la democratización-, en las que expresan y reconocen la existencia de las poblaciones originarias, de las lenguas y variantes dialectales, así como las costumbres y tradiciones de los que son portadores.

Algunos ejemplos significativos que dan cuenta de estos procesos son: el caso de Guatemala –caso singular por la presencia de conflictos armados- a finales de la década de los ochenta al terminar el período más agudo de la guerra interna se

[56] La aparición del discurso político intercultural está íntimamente relacionado con lo que Alicia de Alba llama *Crisis Estructural Generalizada*, y que hace referencia al "[…] debilitamiento generalizado del sistema relacional que constituye, funda, reproduce y permite el funcionamiento de una sociedad, sistema relacional que define las identidades de su espacio social y político, debilitamiento que conduce a la proliferación de elementos flotantes […]" estos elementos flotantes implican la pérdida de los significados maestros –metarrelatos- que hasta ahora habían dado sentido y explicación a las sociedades. Situación que se desprende de la capacidad crítica y reflexiva de los sujetos para cuestionar y ser contestatarios de lo que del discurso neoliberal que no ha dado resultados hasta el momento y que por el contrario ha profundizado las diferencias entre los que tienen el poder y los que no. De ahí que el cuestionamiento a conceptos fundamentales que hasta ahora habían explicado la realidad sociocultural de las etnias latinoamericanas como cultura, identidad, comunicación, permita la emergencia de nuevos significados que posibiliten entender y transformar la realidad hacia un mundo mejor, entonces ya no se habla de cultura, sino de culturas, de identidades, de diálogo. Retomando a Alicia de Alba, "[…] es imperante asumir que precisamente una situación de crisis como la que actualmente se vive representa un crisol de oportunidades inéditas para contribuir de diversas formas a la tarea de transformar la realidad hacia un mundo mejor […]" Siguiendo con esta reflexión Alicia de Alba retoma la afirmación de Laclau y Mouffe en torno a la crisis: "[…] la desesperanza… es propia solamente de aquellos que… han vivido por años en un paraíso de tontos y repentinamente pasan a inventarse un infierno de tontos. Estamos viviendo, por el contrario, uno de los momentos más revigorizantes del siglo XX: un momento en el que las nuevas generaciones, sin los prejuicios del pasado, sin las teorías que se presentan a sí mismas como verdades absolutas de la Historia, están construyendo nuevos discurso emancipatorios, más humanos, diversos y democráticos. Las ambiciones (teleológicas) y epistemológicas son más modestas, pero las aspiraciones liberadoras son más amplias y más profundas. DE ALBA, Alicia (2000). "Educación: contacto cultural, cambio tecnológico y perspectivas postmodernas". p. 88.

empiezan a dar las condiciones para la apertura democrática y se toman medidas legales conducentes al reconocimiento de algunos derechos indígenas como el derecho a la cultura y a sus manifestaciones, a la identidad cultural asociada con los valores, lengua y costumbres, así mismo el Estado reconoce la protección que debe dar al patrimonio cultural y en este sentido reconoce la protección que debe brindar a los grupos étnicos y finalmente se reconoce en términos de políticas educativas que es fundamental ofrecer una educación bilingüe descentralizada en las zonas mayas.

> En marzo de 1995, y en el marco de los Acuerdos de Paz se firmó el punto tres, *Acuerdos sobre Identidad y Derecho de los Pueblos Indígenas,* que prevé, junto con el *Acuerdo Socioeconómico y Agrario,* la reforma educativa. Así mismo a finales de 1996 se ratificó el Convenio 169 de la OIT, con el apoyo y la movilización de las organizaciones mayas.[57]

En el caso de Ecuador (país que junto con Perú y Bolivia tienen una mayoría indígena con raíces culturales andinas) el proceso político que condujo a la reforma constitucional está íntimamente ligado con la lucha histórica por el reconocimiento del país como plurilingüe, pluricultural además de plurinacional. En este sentido los acuerdos y las reformas constitucionales que se han logrado han sido impulsados por la participación directa y organizada de la Coordinadora de Nacionalidades Indígenas del Ecuador CONAIE. "[…] la CONAIE logró organizar las demandas indígenas frente al Estado, así como sensibilizar al conjunto de las sociedad ecuatoriana […] de que la cuestión étnica no era un problema de los indios […] sino por definición […] una cuestión nacional […] de todos los ecuatorianos […]"[58]

En el caso de México las reformas constitucionales están relacionadas con la presencia de movimientos indígenas que exigen el reconocimiento de sus derechos y de la presión que ejercen sobe el ámbito nacional. En 1989 en el seno del entonces Instituto Nacional Indigenista se creó la Comisión Nacional de Justicia para los Pueblos Indígenas quien redactó una iniciativa para el reconocimiento de los derechos culturales de los pueblos indígenas. Dicha propuesta se discutió y se presentó como adhesión al artículo 4º constitucional al Congreso de la Unión y su aprobación se publicó en el Diario Oficial de la Federación el 28 de enero de 1992.

[57] MOYA, Ruth, *op. cit*., p. 120.
[58] *Ibidem,* p. 124.

Sin embargo, aunque el reconocimiento se logró a nivel constitucional quedan pendientes muchas situaciones en lo jurídico y también en la vida cotidiana de los pueblos indígenas. Como lo reconoce González Galván:

> Si cristaliza el pluralismo jurídico, si se abandona el proteccionismo jurídico paternalista y se garantiza el libre ejercicio de la jurisdicción consuetudinaria, es decir, si se pone fin al colonialismo jurídico, el Estado como forma de organización política se habrá transformado. […] la lógica del pluralismo cultural impone un proceso diferente de reconocimiento de los derechos humanos. En los anteriores procesos, los pueblos indígenas, sus concepciones y prácticas, no fueron tomados en cuenta. El nuevo proceso de respeto a los derechos humanos deberá considerar la participación activa de los pueblos indígenas, confirmando los derechos fundamentales (derecho a la vida, a la libertad...) y considerando los derechos humanos consuetudinarios específicos (los derechos reconocidos por los sistemas jurídicos indígenas). Esto nos llevará a acceder a otra lógica, la del *Estado de derechos humanos*.[59]

El movimiento zapatista que se manifestó el 1º de enero de 1994 influyó de manera importante en las reformas y acuerdos que se generaron a favor de los pueblos indígenas del territorio nacional y en el discurso que se generó después de esta aparición pública de la cuestión étnica.[60]

La reaparición en escena del movimiento étnico latinoamericano penetró en los cimientos del discurso oficial indigenista, afirmando así el derecho de los grupos indígenas a formar parte del Estado a partir de su diferencia. La influencia del discurso étnico en el ámbito educativo provocó –por lo menos a nivel de discurso- un replanteamiento en la forma de concebir la educación dirigida a la población indígena.

---

[59] GONZÁLEZ GALVÁN, Jorge Alberto. "Reforma al artículo 4º constitucional: pluralidad cultural y derecho de los pueblos indígenas". Biblioteca Jurídica Virtual Revista Jurídica. Boletín mexicano de derecho comparado. http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/boletin/cont/79/el/el6.htm. Consulta realizada en febrero de 2010.

[60] Gabriela Coronado y Bob Hodge analizan tres de los conceptos más significativos del discurso zapatista en relación con el escenario turbulento- crítico (crisis general estructurada) en el que se presentan: „Palabra' es simultáneamente como la palabra verdadera de Freire y también opuesta a la palabra que gente como el gobierno da y no cumple. „Diálogo' incluye procesos cercanos a la negociación, donde las partes discuten y llegan a un acuerdo, o no, y acentúan una consecuencia o no, y también un procesos que es más lento, más profundo, más transformativo, simultáneamente acción y discurso. Usos de „hermanos' preexisten al diálogo y definen sus formas, pero hermanos son también creados por una clase de diálogo profundo, que implica tanto acciones y una travesía común, como una cuidadosa escucha y comprensión que es inherente al significado de la palabra diálogo dado por los zapatistas. CORONADO, Gabriela y Bon Hodge (2004). *El hipertexto multicultural en México posmoderno. Paradojas e incertidumbres.* p.143.

> Si bien las reformas educativas se inscriben en el marco de las estructurales de los Estados latinoamericanos, lo cual ha contribuido a generar cambios en las cartas magnas, leyes y decretos reglamentarios, a la vez que nuevos proyectos con el componente intercultural y bilingüe, las implantaciones siguen siendo espacios de negociación y de lucha no solamente contra las lógicas y visiones occidentales dominantes, sino también entre los pueblos indígenas influidos por dichas visiones o interesados en aprender del otro para evitar la dominación, [en este sentido] los análisis y las visiones teóricas se mueven entre las posiciones que miran la integración en términos de una forma de modernización y a la escuela como instrumento para ello, hasta aquellas que implican el fortalecimiento y la permanencia de las culturas de acuerdo con su propio desarrollo y la definición de la escuela como espacio de diálogo equivalente entre culturas.[61]

Hasta aquí he revisado el surgimiento de la antropología crítica y del movimiento étnico y la fuerza con la que impactó en Latinoamérica. Como mencioné su influencia se hizo sentir en las reformas constitucionales en torno a la composición pluricultural de los países de América Latina, así como en el reconocimiento de los elementos en los que se expresa la diversidad (lengua, cultura, organización, entre otros). Las reformas educativas se dieron en el marco de las reformas constitucionales y fueron recobrando fuerza con la aportación de discursos alternativos pronunciados por diversos agentes, entre los que destacan los grupos étnicos organizados e intelectuales indígenas. Lo anterior con la intención de tener presentes elementos y datos históricos que funcionen como marco para la comprensión de la realidad que sucede actualmente en el ámbito educativo oficial.

2.3. Educación básica y educación para la población indígena: el discurso educativo oficial

La educación como un hecho social fundamental para la formación de los sujetos se ha convertido en un proceso de suma importancia en el contexto de la sociedad del conocimiento. "[…] la educación constituye una realidad esencial de la vida individual y social humana, que ha existido en todas la épocas y en todos los pueblos […]".[62] En este sentido, cada vez se incorporan nuevas estrategias y metodologías de enseñanza aprendizaje encaminadas a fortalecer la educación formal que se imparte en las aulas.

[61] BERTELY BUSQUETS, María (2006). *Educación, derechos sociales y equidad.* p. 47
[62] CABALLERO, Roberto (1996). "Educación y pedagogía". p. 8.

Siguiendo con esta lógica la educación formal ha adquirido un valor fundamental en sí mismo: se trata de un proceso formativo que brinda estatus, reconocimiento, posicionamiento y movilidad social; se le apuesta a este proceso la posibilidad de "reivindicar las causas perdidas", de promover el bienestar social. En el caso de México, en los diversos Programas de Desarrollo Nacional sexenales, la educación formal se ve como una estrategia fundamental para alcanzar objetivos como el de superación de la pobreza y marginación, así como un mecanismo por el cual la población alcanzará mayores índices de desarrollo.

> La educación es la forma más eficaz de romper con el círculo vicioso de la pobreza, así como para que las personas puedan obtener empleos mejor remunerados o tengan posibilidades reales de iniciar negocios propios exitosamente. [Por otra parte] la falta de fuerza de trabajo capacitada es uno de los obstáculos que enfrenta la inversión en zonas económicamente atrasadas […] por eso, de acuerdo con los diagnósticos sobre las potencialidades productivas de las regiones con altos índices de marginación, será necesario promover distintas modalidades de capacitación, incluida la educación a distancia, con el fin de adecuar la oferta de trabajo a la demanda.[63]

Generalmente junto a los procesos educativos formales se encuentran los ámbitos de alimentación y salud, y la focalización de esfuerzos en dichos ámbitos por parte del gobierno constituye estrategias a mediano y largo plazo para elevar los índices de desarrollo humano ideales.

> Los programas que apoyen a las familias para que mejoren su alimentación, su salud y la educación de sus hijos e hijas constituyen acciones con visión de mediano y largo plazo. Estas acciones contribuyen a que de manera gradual […] se presenten las mejores condiciones para que las familias y sus miembros, de manera individual logren superarse con base en su propio esfuerzo.[64]

El Sistema Educativo Nacional forma parte del aparato ideológico y de control del Estado; en este sentido las teorías pedagógicas que analizan el papel de las escuelas tradicionalmente las han concebido como:

> Parte del aparato ideológico del Estado, cuya función fundamental es la de construir las condiciones ideológicas para el mantenimiento y reproducción de las relaciones de producción capitalista, esto es la creación de una fuerza de trabajo que pasivamente obedece a las demandas del capital y de sus instituciones.[65]

[63] Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. p. 153. Consulta realizada en febrero de 2010.
[64] *Ibidem,* p. 149.
[65] GIROUX, Henry (2004). *Teoría y resistencia en educación.* p. 23.

Sin embargo, en las últimas décadas han surgido diferentes teorías y prácticas educativas que en el contexto de la crisis estructural generalizada, retan a los paradigmas tradicionalistas y proponen nuevas perspectivas para la interpretación de la realidad educativa. Desde éstos, se concibe a la escuela como "[…] sitios culturales y políticos [que] representan espacios de contestación y lucha entre grupos diferencialmente dotados de poder y cultura económicos […]".[66] En el marco de esta corriente epistemológica y teorías pedagógicas es que se pueden construir diferentes propuestas en torno a las problemáticas educativas que enfrenta el Sistema Educativo en general y, los espacios educativos –la escuela-, en particular.

Es fundamental para la investigación de corte etnográfico, contextualizar el escenario en el que se presenta el problema de investigación; en congruencia con ello describiré la educación básica en el marco de la Secretaría de Educación Pública, como uno de los elementos del escenario en el que se encuentra el problema de investigación: la didáctica docente en la construcción de la educación intercultural.

En el caso del Sistema Educativo Nacional Mexicano, la Secretaría de Educación Pública desde su creación en 1921, es la instancia encargada de la educación pública del país. Desde sus inicios la SEP y el proyecto educativo que promovió se fundó en la idea de construir una nación con una sola identidad a través de la educación de carácter laico, público y gratuito.

> A través de esta institución se buscó, tras el principio de igualdad, homogenizar las diversidades que se convocaban en ella. Esa pretendida igualdad, expresada en tanto derecho de todos los ciudadanos a recibir educación por parte del Estado, promovió diferentes procesos vinculados con la escolaridad y la imagen que mediante ésta se proyectó, como instancia promotora para el acceso a un bienestar y progreso.[67]

Sin embargo, pese a las mejores intenciones, la educación pública, laica y gratuita, aún sigue siendo un filtro de acceso y al mismo tiempo de marginación. Los sujetos que por diversas circunstancias (económicas, políticas, sociales y culturales) no logran acceder o permanecer dentro del sistema educativo nacional, se ven

[66] *Idem,* p.22.
[67] CZARNY, Gabriela (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México.* p. 18.

excluidos y marginados; sus posibilidades de lograr una mejor calidad de vida se ven mermadas ante la imposibilidad de permanecer.

> El rezago educativo en educación básica se estima en más de 30 millones de personas de más de 15 años que no concluyeron o, que nunca cursaron, la primaria o la secundaria […] Actualmente los años de escolaridad promedio entre las personas entre 15 y 24 años de edad es de 9.7. El nivel nacional de analfabetismo es de 7.7%[68]

Por otra parte, los índices de analfabetismo, desempeño de los alumnos, eficiencia terminal, entre otros, se acentúan en la población más pobre y por lo tanto más marginada y vulnerable. Mientras en Baja California el porcentaje de población analfabeta es de 1%, en el estado de Chiapas se eleva al 18.9%, acentuándose en la población femenina. Cabe mencionar que Chiapas en uno de los estados con mayor presencia de población indígena, 957,255 personas. En este mismo sentido, los resultados de pruebas como ENLACE o EXCALE muestran que la condición socioeconómica de los estudiantes es un factor íntimamente relacionado con el logro educativo. En el caso de la población indígena, algunos datos son que:

> El porcentaje de mujeres indígenas alfabetas en las áreas rurales es de 48.9%, mientras que en las zonas urbanas aumenta a 66.7% […] el 1% de los jóvenes indígenas de entre 18 y 25 años ingresan a instituciones de educación superior y, de ellos, uno de cada cinco egresa y se titula, en contraste con el 22.55% de los jóvenes de esa misma edad de distintas partes del país que acceden a dicha educación, egresando y titulándose sólo la mitad.[69]

Bajo la dirección de la SEP se encuentra la Subsecretaría de Educación Básica. La educación básica representa el primer nivel al que los sujetos acceden para iniciar su trayectoria formal por el Sistema Educativo Nacional. En este nivel los sujetos adquieren conocimientos fundamentales; desarrollan las habilidades intelectuales, los valores y las actitudes necesarias para alcanzar una vida personal y familiar plena, para ejercer una ciudadanía competente y comprometida, para participar en el trabajo productivo y continuar aprendiendo a la largo de toda la vida.[70]

En este nivel educativo se han centrado las propuestas dirigidas a la población indígena del país, principalmente en dos vertientes: las propuestas en el nivel de

[68] Plan Nacional de Desarrollo 2007- 2012. p. 177.
[69] NAVARRETE LINARES, Federico (2008). *Los pueblos indígenas de México.* p. 35.
[70] *Cfr.* Objetivos, Subsecretaría de Educación Básica. http://basica.sep.gob.mx Consulta realizada en febrero 2010.

educación primaria en donde el tratamiento de la lengua y de la cultura de la población indígena se considero sólo con la finalidad de lograr la incorporación de estos sujetos a la identidad nacional y; en segundo lugar la escolaridad general en donde el desconocimiento de las comunidades indígenas ha sido una constante. Es el caso de las escuelas regulares de la ciudad de México, en donde la existencia de población indígena no tenía cabida.

Sin embargo, a partir de la década de los setentas las reformas estructurales que tienen lugar en América Latina con tendencia a la democratización de los gobiernos, influyen en las reformas educativas y en generar cambios en las cartas magnas, leyes y decretos reglamentarios, al igual que nuevos proyectos con el componente intercultural y bilingüe.

En el caso de México la política educativa indígena estuvo íntimamente relacionada con la antropología, específicamente con el Instituto de Nacional Indigenista que junto con la Secretaría de Educación Pública comenzaron a construir a finales de la década de los cuarenta, la política indigenista y los diversos programas de atención educativa para esta población. En este sentido, Tinajero afirma:

> El discurso [oficial] pedagógico sobre educación indígena ha estado atravesado por otro; el discurso indigenista, el cual ha expresado las concepciones en torno a los indígenas, en tanto problemática nacional no resuelta; es decir, al interior del sistema educativo, a la educación indígena se le ha otorgado una organización curricular que difiere de la estándar debido a especificidades reconocidas oficialmente, la lengua y la cultura.[71]

A finales de la década de los setenta se crea la Dirección General de Educación Indígena, como parte de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP. En 1978 dicha dirección sustituye a la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena[72] y adopta los servicios que ésta controlaba. Hasta 1996 la Dirección trabajó bajo el enfoque de la educación bilingüe- bicultural, posteriormente

[71] TINAJERO VILLAVICENCIO, María Guadalupe (2007). *Perspectivas pedagógicas de los docentes indígenas.* p. 22.

[72] Creada en 1971 por acuerdo presidencial. Durante la década de los setenta se fortaleció a través de diversos acuerdos con el INI, la educación indígena en su modalidad de bilingüe- bicultural, lo que implicaba que se enseñaría el español en el año preparatorio como una segunda lengua, "[…] pero con una primaria en la que al menos en los tres primeros años se enseñara en lengua indígena […]". NOLASCO, Margarita (1997). "Educación bilingüe: la experiencia en México". p. 45.

y a partir de este año sustituye el enfoque por la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

> En 1983 la Dirección General de Educación Indígena de la SEP quedó bajo la dirección indígena y desde allí se planearon y difundieron las bases de la educación bilingüe bicultural. Contaban tanto con personal indio capacitado como con asesores no indios especializados. A partir de esta etapa la educación bilingüe en México se convirtió en una realidad […] se busca ya no la mera traducción de libros de texto nacionales, sino la inclusión de los valores educativos indígenas en ellos. Se trata de educar indios para valorar su cultura y que aprendan el español como una herramienta de comunicación nacional […] y de trabajo.[73]

Diversos autores han criticado la labor educativa destinada a la población indígena ya que ha tendido a la homogeneización sin detenerse a reflexionar sobre la incorporación real del componente étnico y cultural en los curricula escolares: "[…] los proyectos educativos para las poblaciones indígenas se reducen a la enseñanza de la lengua indígena y los contenidos occidentales, lo que conduce al fracaso y a la reducción de la cultura a la lengua […]".[74] En este sentido, la actual incorporación de la visión intercultural bilingüe a las reformas educativas en Latinoamérica trata de responder a dichas críticas. En algunos países con mayor éxito que en otros, por ejemplo, el caso de la reforma educativa de Bolivia es la más avanzada del continente ya que "[…] asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos hombres y mujeres (artículo 1º). En esta ley, la EIB no es parte del sistema nacional de educación, sino que todo el sistema es intercultural y bilingüe […]".[75]

La labor de la DGEI se centra en ser una instancia normativa para las entidades federativas en cuanto a que éstas ofrezcan a la población indígena "[…] una educación básica y de calidad con equidad en el marco de la diversidad, a través de un modelo educativo que considere su lengua y su cultura como componentes del currículo […]".[76] Aunque se especifican en términos generales los objetivos y actividades de la DGEI, ésta instancia está centrada en la atención a la población indígena y al fortalecimiento de las "[…] competencias que les permitan participar

[73] *Ibidem,* p.47.
[74] COMBONI, Sonia, Juan Manuel Juárez (2006). "Educación para la diversidad: una mirada al debate latinoamericano". p.43.
[75] *Ibidem,* p. 45.
[76] SEP (2009). *Para concebir el futuro en el presente. Documento rector.* p.9.

exitosamente en los ámbitos escolar, laboral y ciudadano que demanda la sociedad de conocimiento […]".[77]

En el documento oficial *Fundamentos para la modernización de la educación indígena*, la Secretaría de Educación Pública plantea la educación intercultural como respuesta a las necesidades de los grupos indios y los altos índices de reprobación y deserción escolar en esta población. Aunque no se plantea claramente las dificultades de una sociedad multicultural ni se avanza en torno a una definición clara de la educación intercultural.[78] Por otra parte en el documento generado por la DGEI *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas,* en 1999 se sostiene que es necesario dar respuestas pertinentes a las características, las circunstancias y las necesidades educativas de niños y niñas indígenas en cada estado, sin embargo nuevamente el discurso es ambiguo y muy poco claro en cuanto a la definición de educación intercultural.

La intervención de la DGEI en las escuelas primarias regulares del Distrito Federal ha sido reciente, ya que hasta hace muy poco tiempo la cuestión indígena en el contexto urbano no se trataba. Se creía que los indígenas sólo estaban en las áreas rurales. Como lo menciona Czarny:

> En este tiempo [década de los noventa] el reconocimiento de esas poblaciones [indígenas] en las escuelas generales, en tanto comunidades vivas con rostros, no era un tema de la agenda educativa, porque la atención a las poblaciones indígenas se ubicaba en las escuelas conocidas como de educación indígena, atendidas por el subsistema de educación indígena a través de la […] DGEI. La presencia de los indios y de comunidades en las ciudades más grandes del país era un hecho que no resultaba nuevo, ya tenía una larga historia, pues cuantitativamente se daba con más evidencia desde la década de los años 70. No obstante, reconocer la existencia de diversas comunidades socioculturales y lingüísticas en el espacio escolar general no era aún aspecto común.[79]

Pese a ello, en espacios alternativos y desprendidas de iniciativas grupales e individuales innovadoras, se habla actualmente de una *educación intercultural vivida*, de la que da cuenta el estado del conocimiento del COMIE en su apartado

[77] *Idem*
[78] *Cfr.* COMBONI, Sonia, *op. cit.,* p. 56.
[79] CZARNY, Gabriela. *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México.* p. 15.

denominado e*tnicidad en la escuela*. En él se abordan las diversas investigaciones y materiales producidos en la última década en torno a las experiencias interculturales dentro del contexto educativo nacional y latinoamericano, que se dan al margen del discurso oficial.

2.4. Educación Intercultural Bilingüe, más allá del discurso oficial.

En México la adopción del discurso oficial respecto a la educación intercultural se dio a partir de la propuesta planteada por la Secretaría de Educación Pública a través de la Educación Intercultural Bilingüe. En 2003, se emite la Ley de Derechos Lingüísticos, que otorga, entre otras cosas, el derecho a los estudiantes de educación básica a recibir educación en su propia lengua, independientemente del lugar en donde estén cursando dicho nivel. A su vez, esta ley condujo a que se modificara la Ley General de Educación en cuanto a sus fines: "promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas".[80]Las aportaciones que hace el discurso zapatista al ámbito educativo parten de los Acuerdos de San Andrés en 1996. En éstos se menciona: "[…] El Estado deberá respetar el quehacer educativo de los pueblos indígenas dentro de su propio espacio cultural. La educación que imparta el Estado debe ser intercultural […]".[81]

A nivel oficial, como propósito del Programa Nacional de Educación 2001- 2006 y por primera vez en la política educativa nacional se plantea: "[…] educación lingüística y culturalmente pertinente para los indígenas a todos los niveles educativos y; una educación intercultural para todos […]". En este sentido, el gobierno se compromete a: "[…]elevar a rango constitucional el derecho de todos los mexicanos a una educación pluricultural que reconozca, difunda y promueva la historia, costumbres, tradiciones y, en general, la cultura de los pueblos indígenas, raíz de nuestra identidad nacional […] El conocimiento de las culturas indígenas es enriquecimiento nacional y un paso necesario para eliminar incomprensiones y discriminaciones hacia

[80] SCHMELKES, Silvia (2006). *La interculturalidad en la educación básica.* p.2.
[81] http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/chiapas/docs/sanandres.html. Consulta realizada en febrero 2010.

los indígenas […] Se ratifica el derecho a la educación bilingüe e intercultural de los pueblos indígenas […]".[82]

La incorporación de la interculturalidad en el ámbito educativo se ha llevado a cabo en el nivel de discurso; sin embargo la práctica dista mucho de alcanzar el ideal planteado por ésta. A partir de la década de 1920 la educación indígena se oficializó y con ella la visión occidental respecto a la población étnica del país, así como el paradigma positivista que fundamentó durante varias décadas la relación sujeto-objeto, con el que se analizaron los fenómenos sociales y del que partieron los acercamientos con la población indígena. Durante todo este tiempo el acercamiento con las poblaciones indígenas siempre fue desde afuera, desde un paradigma positivista que asume al otro como objeto de estudio y no como sujeto partícipe en su propia definición.

Tratar de invertir y transformar esta situación en los diversos ámbitos en los que impactó y establecer una relación *interétnica* basada en un paradigma distinto que se fundamente en la relación sujeto- sujeto resulta por lo tanto una tarea muy complicada, sobre todo cuando el Estado no está dispuesto a dicha transformación estructural. En el caso que me ocupa, la práctica docente cotidiana en el marco de un escenario multicultural, la situación mencionada anteriormente no es la excepción. Los docentes no están preparados para la educación intercultural; sin embargo la pregunta obligada es, ¿y quién está dispuesto a formarlos, bajo qué condiciones, y en todo caso, la experiencia docente no cuenta, no puede ser ésta la clave para reflexionar en torno a las demandas de un escenario multicultural, la intuición pedagógica desarrollada a través de la experiencia no puede ser la guía de los docentes en la búsqueda de metodologías novedosas que impacten de manera positiva y favorable hacia la creación de la educación intercultural?

Lo cierto es que desde la política oficial la incorporación de la interculturalidad al ámbito educativo será un proceso que se llevará un largo tiempo, y estará lleno de

[82] http://fox.presidencia.gob.mx/actividades/?contenido=1908. Consulta realizada en febrero 2010.

obstáculos y de retos a superar. Sin embargo las pocas experiencias exitosas que existen en torno a la educación intercultural comprueban que es posible la construcción de nuevas propuestas si se supera la visión y paradigmas verticales, positivistas, occidentales y se voltea a ver las diversas propuestas epistemológicas, como bien señala Laclau y Mouffe "[…] con ambiciones más modestas pero con aspiraciones liberadoras más amplias y más profundas […]".[83] Un ejemplo al respecto se encuentra en el trabajo desarrollado por Rossana Podestá Siri en tres escuelas oficiales de Puebla cuya característica principal coincide en que atienden a población náhuatl; dos de las escuelas se ubican en pueblos serranos de habla náhuatl y la tercera en la ciudad de Puebla. En palabras de la autora el modelo metodológico está basado en:

> La interacción entre niños de distintas escuelas bajo la consigna: „quiero que me cuentes cómo es tu comunidad y cómo eres tú, para que yo te cuente cómo es la mía y cómo soy yo'. Desde este estímulo tenemos la oportunidad de analizar el discurso inter indígena provocado por nosotros y permitirles a los nativos manifestar aquellas partes de sus mundos que enfatizan mediante sus propias lógicas.

Mediante este trabajo la autora logra desarrollar una metodología que responde a la necesidad de los sujetos de establecer una comunicación intercultural, de participar en la definición de los contenidos, de ser los generadores del propio conocimiento, mismo que está contextualizado desde su propia posicionalidad[84] con la que tienen el poder de manifestarse y apropiarse de la situación pedagógica en el marco de una institución educativa oficial. Este ejemplo como uno de los esfuerzos por generar nuevos escenarios educativos que favorezcan el diálogo intercultural y la formación de los sujetos. Es decir, la incorporación de la visión intercultural al ámbito educativo difícilmente se va a producir a partir de la intervención de las instituciones estatales y la imposición de proyectos y programas educativos en los espacios escolares; por el contrario la incorporación del discurso intercultural tendrá que surgir de la labor

[83] Citado en DE ALBA, Alicia (2000). "Educación: contacto cultural, cambio tecnológico y perspectivas posmodernas". p. 88.

[84] La *posicionalidad* se entiende como "[…] el espacio psíquico, cultural, social, geopolítico, económico, generacional y de género desde el cual se enuncia, se construye la palabra. La posicionalidad del discurso imprime a éste la fuerza del cañamazo social del cual forma parte el que enuncia; se refiere al espacio de la enunciación. Ubica y dimensiona ambiciones, intereses, necesidades, conflictos y luchas en la propia conformación social y en la interrelación con otros espacios y conformaciones sociales discursivas; por lo tanto otorga identidad, dirección y significa al sujeto y al discurso […]" *Ibidem,* p. 98.

cotidiana de las escuelas como parte de la búsqueda de alternativas que garanticen resultados positivos en la formación de los sujetos integrantes de una nación multicultural, de ahí que la labor cotidiana docente dentro del aula recobre importancia fundamental en la propuesta, diseño, planeación, ejecución y obtención de resultados encaminados al diálogo intercultural como factor fundamental en la formación del sujeto.

En este mismo sentido, las aportaciones derivadas de la investigación de Tinajero sobre perspectivas pedagógicas de docentes indígenas, resalta la importancia de la labor docente en los nuevos y complejos escenarios multiculturales:

> En el proceso migratorio los indígenas afianzan su identidad étnica, la cual permite, aún fuera de sus fronteras territoriales organizarse, mantener y acrecentar lazos con sus comunidades de origen […] Es por ello que el papel de los docentes es fundamental, así como la modalidad en la que deben recibir la enseñanza los niños indígenas.[85]

El centrar mi atención en la práctica docente cotidiana dentro del aula responde a la curiosidad "pedagógica" de indagar respecto a los elementos de la didáctica cotidiana desplegada en las aulas de la escuela primaria "Luis de la Brena" que favorecen dicho diálogo intercultural necesario ante la presencia de sujetos indígenas migrantes en el ámbito oficial escolar.

> No se trata de ser maestro indígena o no, sino de estar preparado para afrontar la tarea que implica vivir en un país multicultural. Las migraciones han perneado las ciudades de lenguas y culturas diversas hoy vivimos nuevas cotidianidades caracterizadas por procesos interculturales. Las escuelas no se pueden quedar al margen de estos acontecimientos. Es necesario prepararnos para la atención de este abanico de contextos: indígenas, indígenas- mestizos, indígenas internacionalizados, mestizos indígenas, mestizos citadinos, citadinos, etc. Los maestros catalogan a sus alumnos a partir del buen o mal manejo de la lengua nacional y comentan „en las escuelas citadinas no hay que preocuparse porque todos hablan español'. Sin embargo detrás de esta falsa idea, que le adjudican a la lengua la única posibilidad de identidad, existen otras posibilidades comprensivas. Hoy en día sensibilizar a los docentes encargados de la enseñanza básica del amplio panorama etnolingüístico vivido en las escuelas es una tarea inaplazable.[86]

Recapitulando… Lo que se presento en este apartado da cuenta de la complejidad del discurso educativo indígena actual, de los aciertos y contradicciones que existen,

[85] TINAJERO VILLAVICENCIO, María Guadalupe. *Perspectivas pedagógicas de los docentes indígenas.* p. 68.
[86] PODESTA SIRI, Rossana (2006). "La escuela y sus mundos interculturales". p. 290.

de la relevancia del pasado y de la fuerza del presente en la construcción de un discurso educativo pertinente, justo, necesario para la población no sólo la indígena sino para todos. La democratización de los estados demanda el surgimiento de nuevos discursos así como el replanteamiento y reconstrucción de las acciones y actuaciones de los sujetos. En el ámbito educativo resulta imprescindible la incorporación crítica del discurso de la educación intercultural como marco para el desarrollo de las acciones cotidianas de los sujetos que construyen la cultura escolar; los escenarios multiculturales que se tornan cada vez más complejos requieren de la actuación de sujetos conscientes, críticos, reflexivos, con decisión política-pedagógica, que contribuyan a la construcción de espacios para el diálogo intercultural. Está claro que como sujetos no estamos determinados pero tampoco estamos libres de condicionamientos genéticos, sociales, culturales, históricos, de clase, de género, por lo que nuestra labor en el mundo siempre será una intervención en él.[87] El *deber ser* siempre se muestra como la meta del camino; sin embargo el deber ser solo se alcanza *siendo*.

[87] *Cfr.* FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía. saberes necesarios para la práctica educativa.*

CAPÍTULO 3. FORMACIÓN DOCENTE E INTERCULTURALIDAD: LA CLAVE DEL SUJETO COTIDIANO

En el presente apartado se reflexiona en torno a los procesos de formación docente que han acompañado a los proyectos y programas educativos que el Estado ha implementado a lo largo de la historia, sobre todo a partir de la época posrevolucionaria en la historia de México. La visión que trastocó la formación inicialmente de misioneros está vinculada al proyecto occidental civilizatorio en el que no había cabida para la diversidad y por el contrario se hacía necesario para la Nación lograr la integración de la población –indígena y mestiza- a un plano moderno que asegurara el progreso del México posrevolucionario. Diversos intentos se hicieron en el ámbito de la formación de cuadros magisteriales para que éstos lograran la consolidación de los planes y programas educativos y de los ideales nacionales que los fundamentaban en las zonas rurales mestizas e indígenas: en los primeros intentos las características culturales de la población indígena fueron completamente ignoradas, posteriormente se tomaron en consideración con la intención de servir como medios para lograr la trasmisión de los contenidos programados y trasmitir la visión del mundo occidental. El ámbito antropológico en la formación de maestros ha estado presente, inicialmente con un discurso de desarrollo de la comunidad e integración a la vida productiva del país.

Reflexionar en torno a estos referentes históricos vinculados a la formación docente da la pauta para entender los tiempos, formas y características que constituyeron durante mucho tiempo el quehacer docente en las instituciones educativas. Igualmente permite entender el estado actual de las propuestas de formación docente para los maestros indígenas y no indígenas. Los condicionamientos históricos que han delineado el discurso sin embargo no lo determinan como algo inexorable ya que el ejercicio docente es multifactorial, en él no sólo intervienen los preceptos pedagógicos, científicos, metodológicos, sino una gama más amplia de elementos entre los que destacan la *praxis* y las perspectivas pedagógicas que los docentes han construido a lo largo de su propia historia; es aquí en donde se

encuentra uno de los espacios más valiosos para la reflexión y avance en la construcción de la educación intercultural.

3.1. Formación de docentes para la Educación Intercultural: el reto de aprender de la historia

Con la intención de acercarme al sujeto de estudio trataré de puntualizar sobre la formación docente a lo largo de la historia de la educación indígena. A partir de la época posrevolucionaria se realizan diversos proyectos oficiales educativos dirigidos a la población indígena, incluyendo la formación de docentes. Inicialmente la labor educativa de las escuelas dirigidas a la población indígena fue la incorporación de los indios a la sociedad, así como la castellanización de la población, en este sentido no había necesidad de conocer y dominar la lengua de los pueblos indígenas. Después de la Revolución la fuerza del ámbito rural emerge y con ello diversos proyectos educativos que buscan llevar educación a todos los rincones del país; es un proyecto amplio, que habla del campesino en términos generales, no distingue entre mestizos e indígenas. En él, los misioneros cobran gran importancia, son ellos los que brindarán a las comunidades lo necesario para integrarse al proyecto nacional:

> Las […] misiones permanentes que trabajarán […] en zonas indicadas, ejercerán su influencia sobre la población adulta […] y se logrará modificar favorablemente las condiciones físicas y morales de las comunidades campesinas en cada región y traducir en mejoramiento económico esta modificación, podrá en el futuro, por una multiplicación apropiada de las misiones viajeras y de las misiones permanentes de función civilizadora, podrá lograrse […] la trasformación social indispensable en México para la incorporación de las comunidades rurales a la vida civilizada, particularmente de las masas indígenas.[88]

En 1929 las misiones culturales viajeras dejan de desplazarse por las diversas comunidades y se instalan como Escuelas Normales Rurales Regionales, que tienen por objetivo: la formación académica de los maestros, así como el desarrollo de habilidades de índole agrícola y pecuaria, e industrias rurales que garanticen la promoción efectiva del progreso en las comunidades. En 1932 las normales rurales se fusionan con la Escuela Regional Campesina, cuyo objetivo se centra también en

[88] AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo (1992). *Obra antropológica X, teoría y práctica de la educación indígena.* p.91.

el desarrollo de habilidades y conocimientos en torno a la práctica agrícola y pecuaria, así como en la aplicación de los conocimientos a favor del mejoramiento económico de la comunidad en la que labore. Por distintas razones el proyecto de Escuela Regional Campesina quedó inconcluso, los ambiciosos objetivos quedan truncados.

Frente a los limitados resultados obtenidos, se replantea la propuesta de formación docente en este ámbito (el rural), así se considera una propuesta específica para la población indígena. Por primera vez se toman en cuenta las características culturales y lingüísticas de esta población, sin embargo el planteamiento sigue siendo la integración del indígena al proyecto civilizatorio de occidente.

> A diferencia de la política seguida en las instituciones que preceden a la Casa del Estudiante Indígena, en ésta no se pone énfasis en el abandono de la lengua vernácula; aún más, al seleccionar al alumnado se procura escoger tres o cuatro jóvenes del mismo grupo lingüístico para que siempre exista la posibilidad de hablar y practicar el propio idioma. La finalidad de la Casa no es simplemente la de suministrar los conocimientos y habilidades de la civilización sino, principalmente, hacer retornar a estos jóvenes a sus lugares de origen para que actúen a modo de catalizadores y promuevan en las comunidades indígenas atrasadas el progreso y el mejoramiento integral.[89]

La Casa del Estudiante Indígena se situó en la Ciudad de México; se le brindó al indígena las comodidades, servicios y beneficios de vivir en la urbe, junto con una formación que se suponía le permitiría superar sus propias limitantes derivadas de la "identidad indígena" de la que se negaba a desprenderse, al finalizar su formación éste retornaría a su lugar de origen y serviría como guía para la transformación de las comunidades y su incorporación hacia la vida moderna en la que el Estado tenía todas las apuestas. Sin embargo, la realidad fue otra, al terminar con su formación los sujetos indígenas no conservaban ningún elemento que los arraigara a su lugar de origen y por lo tanto no había por qué regresar a ella, lo menos que se quería en ese momento era saber y vivir nuevamente en una comunidad indígena; el proyecto fracasó.

En 1932 desaparece la Casa del Estudiante Indígena. En su lugar son instalados 11 centros de educación indígena. Esta vez en los lugares de origen para que los

[89] *Ibidem,* p.98

alumnos mantengan siempre el vínculo con su comunidad. Dichos centros son absorbidos por el Departamento de Asuntos Indígenas; el ideal es que en torno a ellos, atraídos por los servicios que ofrecen, se instalen los alumnos egresados e indígenas de otras comunidades y logren una vida socializada y urbana. Como en las anteriores experiencias los objetivos se ven rebasados por la realidad y quedan inconclusos ante la serie de situaciones, conflictos y carencias que se presentan.

En 1948 se crea el Instituto Nacional Indigenista (INI) y con él se crean Centros Coordinadores Indigenistas que se instalan en las llamadas "regiones de refugio". El INI fundó escuelas en las que los alumnos aprendieron a leer y escribir en su lengua materna: se formaron promotores culturales que llevaron a las comunidades los proyectos y programas de los Centros Coordinadores. El INI fue el principal encargado de la formación magisterial para la educación indígena en dos vertientes: "[…] lo relativo a los fines de la acción y lo relacionado a los medios y estrategias – manejo de contenido […]- a través de los Centros Masivos de Mejoramiento Profesional […]".[90]

En 1964, durante la Asamblea Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación, se acordó la creación del Servicio Nacional de Promotores Culturales Bilingües, antecedente inmediato del proyecto de Educación Bilingüe Bicultural. En la década de los ochenta se crea la Dirección General de Educación Indígena a la que se le asignó la coordinación de la educación bilingüe bicultural.[91] La educación bilingüe bicultural fue definida por esta dependencia como:

> Un modelo educativo [basado en el uso] de las lenguas indígenas como la lengua de instrucción y el español como una segunda lengua, en este modelo, el contenido educativo es bicultural, significado que descansa en ambas culturas, la indígena y la nacional.[92]

A partir de ese momento la participación de intelectuales indígenas en la planeación del proyecto educativo fue en aumento, así como el interés por ampliar la cobertura y

[90] TINAJERO VILLAVICENCIO, María Guadalupe (2007). *Perspectivas pedagógicas de los docentes indígenas.* p. 107.
[91] *Cfr. ibidem.* p. 109
[92] *Ibidem,* p.110.

mejorar las condiciones de la educación bilingüe bicultural. Así mismo se reconoció el grave diagnóstico de la situación de esta población, entre los aspectos más preocupantes seguían siendo "[…] el conflicto lingüístico y cultural agudizado por un sistema educativo aún incongruente con las realidad de las comunidades […]".[93]Una de las instituciones universitarias que desarrolló a partir de la década de los ochentas programas específicos para la formación de docentes indígenas es la Universidad Pedagógica Nacional.

> En 1982 ofrecieron un programa denominado Licenciatura en Educación Indígena (LEI) el cual operó durante varios años; posteriormente ofrecería la Licenciatura en Educación Primaria y Educación Preescolar para docentes en el medio indígena, (Lepepmi/1990), el cual está dirigido a maestros en servicio en el subsistema bilingüe bicultural.[94]

La formación docente para el ámbito indígena, ha estado llena de conflictos que dan cuenta de lo difícil y complejo que resulta este proceso; al mismo tiempo se reconoce en este trayecto que la formación ha estado dirigida solamente al ámbito indígena, en congruencia con el discurso que promueve la educación indígena oficial, y que por ello se ha dejado de lado la formación de docentes no indígenas. Fue hasta la década de los noventa que la visión de la educación indígena fue replanteada en términos de interculturalidad, lo que dio cabida a la participación de otros sujetos y no solamente los sujetos indígenas. Antes de esto, en el contexto urbano no se había pensado la educación bilingüe bicultural ya que se daba por hecho que la población indígena no ocupaba estos espacios o que si lo hacía al momento de llegar a la urbe y a las escuelas regulares dejaba de ser indígena por el hecho de no hablar su lengua materna o no vestir tradicionalmente. El escenario urbano comenzó a considerarse hasta hace poco tiempo; la educación bilingüe bicultural como proyecto educativo quedó limitado frente a nuevos y complejos escenarios multiculturales. Entre las situaciones que influyeron para que el discurso oficial comenzara a tomar en cuenta otros escenarios fuera de los tradicionales, se relacionan con el movimiento étnico latinoamericano.

> En la perspectiva de favorecer a la nación, bajo las premisas del paradigma de la asimilación, la formación de docentes indígenas estaba destina a contribuir a la integración de los pueblos indígenas al Estado mexicano. Sin embargo los cambios sociales han obligado a reconocer la necesidad de ofrecer a los maestros indígenas una

[93] *Ibidem,* p.111.
[94] *Ibidem,* p.29.

formación docente específica que reconociera en la educación el papel de las lenguas y culturas indígenas.[95]

Al mismo tiempo y debido a las exigencias de este nuevo panorama influenciado por diversos fenómenos sociales de índole renovador y democrático, la necesidad de extender la formación de docentes a la población no indígena, es decir a los docentes no indígenas, sobre todo cuando están inmersos en escenarios multiculturales, se plantea como inaplazable. Los docentes están al frente de niños y niñas indígenas y no cuentan con la formación pedagógica necesaria para abordar los procesos de enseñanza aprendizaje. Deben recurrir a su experiencia, a su trayectoria profesional e incluso personal para intervenir en estos escenarios. Sin embargo y aunque se reconoce que actualmente la interculturalidad es vivida por los sujetos que participan en un escenario multicultural por el simple hecho de convivir cotidianamente, esto no quiere decir que la interculturalidad sea experimentada en los términos ideales del propio concepto, es decir, no se vive plenamente como la *transvaloración* del otro, porque no se sabe a ciencia cierta cómo hacerlo. Al mismo tiempo, las propuestas de formación docente que surjan deben partir de esta experiencia, porque son los docentes como sujetos cotidianos dentro del aula los que participan en esta realidad. No tendría sentido asumir la formación docente como un requisito y como las técnicas y teorías didácticas potencialmente instrumentables dentro del aula, tampoco serviría asignar dentro de este proceso de formación, al docente el papel de aprendiz pasivo, porque se estaría negando la capacidad creadora, creativa, crítica y reflexiva que el docente ha adquirido y desarrollado a lo largo de su trayectoria profesional; se estaría negando al sujeto docente.

En este sentido y a partir de que la influencia de diversos acontecimientos en el ámbito político influyó en el contexto social, específicamente el reconocimiento constitucional del país como pluricultural, el surgimiento de propuestas de formación docente –por lo menos en el nivel discursivo- parten de este reconocimiento y se

[95] SALINAS, Gisela V y María Victoria Avilés (2006). "Formación de docentes en y para la diversidad". p.166.

interesan por ser funcionales ante el reto planteado. Surge así en la década de los noventa: la Línea en educación intercultural de la Licenciatura en Intervención Educativa destinada a formar profesionales de la educación capaces de participar en proyectos de intervención educativa no circunscritos exclusivamente a la escuela; maestría en Desarrollo Educativo en la línea educación y diversidad sociocultural y lingüística en la UPN-Ajusco. Dirigida a maestros y profesionales de la educación de diferentes ámbito; Doctorado en Educación (interinstitucional), línea formación de docentes y procesos interculturales; diplomado interinstitucional en Derechos Humanos de los pueblos indígenas y educación indígena (2000- 2001); Diplomado en Interculturalidad en Educación Básica. A la par de estas surgieron propuestas específicas para docentes indígenas, todas ellas en la Universidad Pedagógica Nacional.[96]

> Además de las propuestas de la UPN, la UV, el CIESAS, algunas normales y la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, han impulsado estrategias para la formación de docentes y especialistas que reconozcan la diversidad sociocultural y lingüística […] La maestría en Lingüística Indoamericana que ofrece el CIESAS desde hace más de diez años; el doctorado en Educación Multicultural de la UV […] Las propuestas de asignaturas regionales de las licenciaturas en Educación Primaria, plan 1997 y en Educación Preescolar, plan 1999, diseñadas por equipos estatales de educación normal y por la Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. En ellas se reconoce la diversidad sociocultural y lingüística y sus implicaciones en el trabajo docente en diferentes contextos, no sólo indígenas […].[97]

3.2. La construcción de la educación intercultural dentro del aula: labor docente.

La Educación Intercultural Bilingüe surge en un escenario de crisis, *crisis estructural generalizada,*[98] lo que permite cuestionar lo ya establecido, el pensamiento y las

[96] *Cfr. Ibidem,* p. 121.
[97] *Ibidem,* p.171.
[98] La Dra. Alicia de Alba desarrolla en su trabajo *Currículum universitario. Académicos y futuro*, algunas de los rasgos que adquiere esta crisis en el contexto nacional, entre los que menciona: a) agudización de la pobreza aludiendo a dos ámbitos; el primer ámbito se refiere a la pobreza que impide la satisfacción de las necesidades básicas (alimentación, vestido, vivienda, salud y educación); el segundo ámbito hace referencia a los aspectos de identificación de un sujeto que le permiten la construcción de un vínculo de pertenencia a un grupo, etnia, pueblo, país: b) la celeridad que se relaciona con el tiempo y espacio en el que suceden las cosas y que se ha transformado debido entre otras cosa a la vorágine con la que se ha desarrollado el conocimiento científico, las innovaciones tecnológicas, los medios de comunicación, las ingenierías satelitales, etcétera. En palabras de la autora "[…] se explica por la comprensión del predominio -históricamente inusitado e inédito por su rapidez- de la temporalidad (dislocación) a cerca de la espacialidad (estructuralidad), a partir de la

acciones hasta ahora configuradas bajo el proyecto de nación unificado y discursos alternativos encaminados a la emancipación se los sujetos. Sin embargo, ¿quiénes son los que construyen este discurso alternativo?, ¿en qué espacios? A través de la historia se ha transformado la educación indígena en México y la influencia de los movimientos políticos locales, nacionales y regionales fue fundamental; ante esto cabe la pregunta: ¿en qué momento se dan estos cambios, quién los propone? Para tratar de dar una respuesta a estas interrogantes incorporaré a la construcción teórica del presente trabajo lo que Piña Osorio llama *vida cotidiana*; porque es en ésta en donde se van forjando las grandes trasformaciones, porque es en este espacio vital en el que los sujetos construyen y reconstruyen su realidad.

> La vida cotidiana no está al margen de los grandes acontecimientos políticos o económicos, ni de los estructurales ni coyunturales, ni es sólo patrimonio de los psicólogos. Las pequeñas cosas que se emprenden diariamente tienen un sentido importante en el rumbo de los acontecimientos de la vida de los seres humanos. Estas pequeñas cosas, en apariencia sin sentido porque son comunes, incluso difíciles de cuantificar, reflejan la vida de los seres humanos de un periodo histórico específico. [99]

La vida cotidiana como espacio de la reproducción social es el escenario en donde sucede la práctica docente que a lo largo de la historia se ha visto influenciada por discursos oficiales determinados por las lógicas de poder y que sin embargo es en el espacio de lo cotidiano en donde se ejecutan y en donde adquieren sus propias características, sus propia interpretación de la realidad. La vida cotidiana es un espacio valioso para entender e interpretar la práctica docente en el marco de un contexto multicultural, es a través de ésta que puedo dar cuenta de las aportaciones que el docente hace en torno a la construcción de una práctica pedagógica intercultural; porque la vida cotidiana es histórica y política, es el espacio de enunciación de los sujetos.

---

ruptura de dicha espacialidad, entendida esta espacialidad- estructuralidad como cancelación y negación simbólica de la temporalidad, como totalidad de la sucesión de la cadena sincrónica espacio/tiempo convertida en un momento diacrónico relativamente estable e inamovible. Algunos ejemplos en el contexto nacional son: cambio acelerado en los ámbitos público y privado signado por la tendencia a la privatización, la puesta en marcha del Tratado de Libre Comercio entre México, Estados Unidos y Canadá en la década de los noventa, la aparición pública del Ejercito Zapatista de Liberación Nacional, las diversas crisis económicas a partir de 1994, entre otros: c) la dislocación ; d) la situación de agotamiento y pérdida de diversos ecosistemas, es decir, la cuestión ambiental. Para profundizar acerca de estos rasgos consúltese el trabajo de Alicia de Alba.

[99] PIÑA OSORIO, Juan Manuel (1998). *La interpretación de la vida cotidiana escolar.* p.25.

En este sentido, el docente de la escuela primaria "Luis de la Brena" construye en su quehacer pedagógico cotidiano el discurso de la educación intercultural bilingüe. Si bien es cierto las instituciones educativas ejecutan las disposiciones de los programas oficiales, también es cierto que lo hacen desde su propio contexto, desde su propia *posicionalidad*. La directora de dicha escuela reconoce esta situación:

> [Los docentes] saben que su escuela es diferente a otras escuelas, y que no es posible que un mismo plan, o un mismo programa, funcione para todas ellas de la misma manera. Como profesionales de la educación, no pueden limitarse simplemente a seguir las instrucciones que vienen diseñadas desde alguna instancia central, porque esas instrucciones están elaboradas para "la escuela" en abstracto, que en ninguna parte existe.[100]

En la vida cotidiana coinciden intereses, "[…] valores, códigos y la significatividad que cada persona ha asimilado del grupo o la comunidad de partencia […]".[101]Se trata de un espacio de reproducción social,[102] en el que se reconoce que el sujeto es a partir de la relación con los otros, es decir, se reconoce la importancia de la realidad social en la vida el hombre.

> De manera que nada puede existir independientemente de éste. El hombre hace el mundo, pero él, a su vez, se hace en el mundo. Se apropia de la cultura pero también es productor de ella porque cada individuo nace en un mundo ya existente y contribuye, de múltiples formas, en su reconstrucción. La cultura se forma de productos materiales e inmateriales; no es sólo lo que se ve, se palpa y se mide, sino lo que existe en la vida diaria y en los diversos significados que posibilitan la comunicación. [103]

La historia nos dice que sería en vano imponer un proyecto (cualquiera que este sea) antes de reconocer el potencial de los sujetos que de manera cotidiana interpretan y trasforma la realidad educativa. En este sentido, la formación docentes debe partir de esta premisa, debe considerar que los docentes ya están viviendo, experimentando y resolviendo la interculturalidad; los docentes construyen diariamente dentro del aula su propio discurso en torno a esta experiencia, no esperan a que estén debidamente capacitados, instruidos, la realidad no puede esperar. Toman decisiones pedagógicas *a priori* que en diversas medidas les ha funcionado.

---

[100] Escuela primaria "Luis de la Brena". Proyecto escolar 2007-2008. p.3.
[101] PIÑA OSORIO, *op, cit*., p.13.
[102] Cada particular desarrolla su [vida cotidiana] en un ambiente inmediato. La reproducción de la vida social sólo es posible si ésta se emprende en los espacios particulares e inmediatos. Lo cotidiano se expresa en el aquí y el ahora de la reproducción de las parcelas de la vida, que en conjunto posibilitan la reproducción social. *Ibidem,* p.56.
[103] *Ibidem,* p.45.

3.3. El docente como sujeto de la vida cotidiana

La vida cotidiana escolar recobra gran importancia porque mediante su interpretación pueden comprenderse las acciones de los docentes y cómo construyen su mundo en particular. Aunque la vida cotidiana se identifica con *lo dado,* lo intrascendente, lo preestablecido, rutinario, y aunque:

> No puede sobrevaluarse hasta el grado de pensar que sus pequeñas acciones son lo importante en los cambios históricos, tampoco es posible exaltar los grandes acontecimientos históricos y borra las pequeñas acciones diarias [porque si así sucediera] la historia se separa de la cotidianidad y sólo considera que las grandes acciones son derivadas de la visión de los *grandes hombres*. Así la historia se fetichiza hasta *convertirla en un coloso absurdamente impotente,* donde la acción diaria de las grandes masas que viven en sus espacios particulares es modificada desde fuera, por la acción de la historia.[104]

En este caso, el sujeto queda excluido como protagonista y partícipe de la construcción de esa historia. Si bien es cierto que la vida cotidiana por sí misma no llega a ser trascendente, también es cierto que al vincularse con otros elementos simbólicos, contextuales y materiales, ésta puede generar cambios y transformaciones en el ámbito inmediato, y que éste puede trascender a un ámbito nacional e incluso regional. Es decir, la vida cotidiana no está aislada, no sucede en la "nada", por el contrario transcurre en un contexto, en un momento histórico.

En este sentido, reflexionar en torno a la vida cotidiana y al momento histórico que la determina es posibilitar la construcción de propuestas pedagógicas alternativas no oficiales que aborden las problemáticas educativas a las que se enfrentan los sujetos partícipes en la cultura escolar. En este sentido, la reflexión que propone Bourdieu respecto a la trascendencia de la vida cotidiana es fundamental; "[…] En la noción de aprendizaje del niño no sólo internaliza los mensajes culturales de la escuela a través del discurso oficial (conocimiento simbólico) sino también los mensajes contenidos en las prácticas "insignificantes" de la vida en las aulas […]".[105]

En el recuento histórico que se hace párrafos arriba, se lee que todo este tiempo los sujetos fueron concebidos como objetos científicos, tanto la población a la que

[104] PIÑA OSORIO, *ibidem,* p. 25
[105] GIROUX, Henry (2004). *Teoría y resistencia en educación.* p.65.

estuvo destinada esta educación, como los docentes que fueron formados o en su caso capacitados para desarrollar su papel como maestros o instructores en el contexto de la educación indígena. Partir de esta postura cercana a la corriente positivista y a los principios que la sustentan es eliminar las posibilidades que existen en los sujetos que participan en la cultura escolar de proponer, de tener iniciativa, de participar.

Afortunadamente, a partir de la introducción de la corriente epistemológica hermenéutica- interpretativa en el ámbito de la investigación social, se ha reconceptualizado a los sujetos y el papel trascendental que tienen en los diversos espacios y procesos sociales. Desde esta corriente, por ejemplo, se reconoce que las escuelas son más que sitios de instrucción. Se reconoce que son "[…] sitios culturales y políticos [y representan] espacios de contestación y lucha entre grupos diferenciados de poder cultural y económico […]".[106] En este mismo sentido, los docentes, además de ser objetos científicos es decir, que reciben las teorías pedagógicas y didácticas pasivamente como parte de la formación docente, se conceptualizan como sujetos científicos que poseen su propia definición del acto educativo desarrollado a través de su propia experiencia y trabajo cotidiano en el aula.

El docente se reconceptualiza como un sujeto de la educación ya que "[…] es histórica y sociológicamente concebible como sujeto que posee una *praxis* para interpretar su realidad como algo apreciable, valorada con relación a sus necesidades, intereses y fines humanos […]".[107] Así mismo, desde esta corriente epistemológica, la relación entre el sujeto que investiga y el objeto que es investigado se replantea, al reconocer que el sujeto tiene sus propios argumentos y experiencias históricas y socialmente contextualizadas, la relación sujeto objeto se transforma en una relación sujeto- sujeto, es decir, se habla de una relación intersubjetiva. En esta relación cabe la posibilidad de la trasformación y emancipación de los sujetos que

[106] *Ibidem*, p.22.
[107] DURÁN AMAVIZCA, Norma Delia (2005). *La quimera o la didáctica en México. el bachillerato universitario y la observación compartida.* p.20.

participan, se ponen en juego los *horizontes interpretativos* de los sujetos y se apuesta por la vinculación de ambos en la interpretación de la realidad.

Por otra parte, el sujeto se reconoce como un sujeto de la vida cotidiana:

> Que se origina en la experiencia del profesor, en una experiencia sin límites de programas o planes de estudio, que se desenvuelve en el aula sin una actitud totalmente científica, en la cual el profesor actúa sin proyectar sus actividades, pues se vale, para tomar decisiones didácticas, de las situaciones que vive en la escuela y de las intuiciones que ha desarrollado en el contacto con sus alumnos y con la cultura escolar.[108]

Concebir al docente desde esta perspectiva, posibilita la atribución y reconocimiento de diversas capacidades y estrategias pedagógicas que ha adquirido a lo largo de su práctica cotidiana, en algunos momentos irracional porque sale de los cánones establecidos por los procedimientos instrumentales de la formación docente y más bien apegada a la toma de decisiones *a priori*, contextualizada en un espacio y tiempo determinados, es decir, social e históricamente determinados.

De lo antes dicho es relevante destacar, para avanzar en el desarrollo del presente trabajo, el espacio de la *vida cotidiana* en la configuración de las identidades de los docentes que participan en escenarios multiculturales y que han estado inmersos en procesos de formación con diversos enfoques –tradicional, constructivista, por competencias, entre otros-, sin ser relevante la formación en y para la diversidad. El espacio de la *vida cotidiana* escolar es en donde el maestro frente al grupo pone en juego sus propias perspectivas pedagógicas y horizontes interpretativos para establecer un vínculo pedagógico con sus alumnos; en el caso de los escenarios multiculturales estas perspectivas pedagógicas están atravesadas por elementos culturales que se manifiestan en la cotidianidad y a las que el docente deberá responder de acuerdo a los elementos que lo constituyen como docente, es decir, de acuerdo a las perspectivas pedagógicas interculturales que haya construido. En el capítulo cinco abordaré esta temática con mayor profundidad.

[108] *Ibidem,* p.23.

Por otra parte, reconocer el espacio educativo como un escenario contestatario del discurso educativo oficial y en donde los diversos niveles de poder de los sujetos que aquí conviven se ponen en juego resulta interesante ya que posibilita un sinfín de manifestaciones pedagógicas, algunas más cercanas y coincidentes al discurso oficial y otras críticas y alternativas de éste. En este sentido, el docente al ser un sujeto social e histórico construyéndose y no histórico *a priori* no está determinado inexorablemente por las circunstancias, al volver sobre su práctica educativa y reflexionar en torno a ella se vuelve crítico, no como un ejercicio mecánico, sino como un ejercicio cargado de constructos sociales, culturales, históricos, pedagógicos que puestos en la práctica docente para mirarla potencian la reflexión y la crítica de su propia práctica. Los docentes de la escuela primaria “Luis de la Brena” hacen esta revisión y reflexión en diferentes niveles, así mismo las prácticas docentes se ven modificadas o no, la integración de la perspectiva intercultural en algunos es prioridad, en otros no lo es y sin embargo las diversas posturas coexisten en el mismo espacio.

CAPÍTULO 4. COTIDIANIDAD, DOCENTE E INTERPRETACIÒN. EL MÉTODO ETNOGRÁFICO, POSIBILIDAD PARA COMPRENDER AL DOCENTE COMO CONSTRUCTOR DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

En este apartado presento un acercamiento *neófito* hacia la metodología de corte etnográfico. Se trata de una primera lectura y acercamiento hacia los elementos metodológicos que permitieron la construcción de la presente investigación. En el intento por mostrar no solamente los aspectos conceptuales, constantemente a lo largo de este apartado traigo a colación textos y categorías sociales que me ayudan a comprender en lo concreto el ejercicio de la interpretación. Así mismo recurro a mi propia historia y *horizontes interpretativos* que me llevaron a centrar la atención en el tema y en el espacio *político- pedagógico* que representa la escuela primaria "Luis de la Brena".

Por otra parte, en este momento del trabajo se hace necesaria una descripción detallada del escenario en el que se sitúa el problema de investigación; así, en un primer momento doy cuenta de las características del pueblo San Miguel Xicalco en el que se ubica la escuela primaria, posteriormente acerco la mirada hacia las características de la escuela: la población que atiende, los programas que se desarrollan, los servicios que ofrece, entre otros. Durante esta *narración* se van entrecruzando elementos teóricos y metodológicos que funcionan como estructura y soporte del discurso que se pretende construir y sostener.

Situar el problema de investigación en el contexto antes mencionado va delimitando los elementos, alcances y perspectivas desde las que interprete la didáctica docente como facilitadora en la construcción de la educación intercultural dentro del aula. Plantear preguntas de investigación así como *supuestos de trabajo* ayudaron a este objetivo.

4.1. Autocomprensión, fusión y horizontes interpretativos: posibilidad para la construcción del sujeto de estudio

Iniciar con la afirmación de que un texto etnográfico "[…] constituye […] una fusión de horizontes: el del sujeto interpretado y el del intérprete […]",[109] implica fundamentalmente que en su elaboración se ponen en juego las subjetividades de los sujetos que participan en el escenario delimitado. En este sentido Bertely afirma a lo largo de su trabajo sobre la cultura escolar[110]que el quehacer etnográfico difícilmente está separado de los propios *horizontes interpretativos*[111] del investigador, por el contrario, este tipo de investigación está íntimamente relacionado con el ámbito de lo subjetivo, incluyendo la subjetividad del investigador, las pre-concepciones que tiene de algún tema y de las bases epistemológicas que las sustentan.

> Cuando el etnógrafo educativo se abstiene de asumir una posición ética […] y, en consecuencia, habla más de sus hallazgos que de sus sorpresas, obstruye el surgimiento de un pensamiento etnográfico crítico […] que incida de modo efectivo en la trasformación de las versiones escolares hegemónicas. Al distanciarse, al asumirse como portavoz y hablar sólo de lo que pasa ahí y de los otros, más que de lo que pasa aquí y entre nosotros, el etnógrafo tiende a ocultar la desigualdad distribución del poder simbólico […].[112]

La labor del etnógrafo está relacionada con el proceso de comprensión de la realidad y también con la autocomprensión; es decir, con la influencia y reflexión que provoca en el investigador el acto de interpretar al otro.[113] "[…] la comprensión se gesta a partir de la fusión de horizontes que intervienen en la producción de una identidad distinta: la interpretación […]". El discurso de Bertely corresponde a una corriente de

[109] BERTELY BUSQUETS, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.* p. 41

[110] Para ampliar sobre el tema consúltese el texto de María Bertely, *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.*

[111] *Ibidem,* p. 37-38.

[112] *Ibidem,* p. 41.

[113] En el trabajo que Bertely desarrolla en torno a la comunidad Mazahua en el municipio de Los Capulines, en el Estado de México, da cuenta del acto de autocomprensión. "Mi autocomprensión aumentó al entender que yo compartía la idea de que los niños debían ingresar a la escuela primaria a los seis años, y los padres de familia afirmaban que podían ingresar entre los seis y los doce años, cuando el deseo y confianza de sus hijos lo justificara. Descubría demás que una escuela tecnológica industrial podría ser más importante para los pobladores que la escuela tecnológica agropecuaria que suponíamos idónea para ellos […]".*Ibidem,* p.39.

pensamiento hermenéutica- interpretativa y recurre a autores como Gadamer y Ricoeur para explicar los *horizontes interpretativos.*

> Cualquier investigación interesada en el mundo de los significados parte de una pregunta o presupuesto anclado en el horizonte significativo del intérprete […] constituye, en este sentido una fusión de horizontes: el del sujeto interpretado y el del intérprete. No es posible atribuir objetividad a uno y otro horizonte significativo y, como consecuencia, el texto etnográfico – como objetivación de subjetividades- puede ser también reinterpretado de distintas maneras en diferentes momentos históricos. Que el intérprete no pueda situarse fuera de las presuposiciones políticas y culturales de su tiempo no es un obstáculo, sino que constituye el fundamento mismo de su trabajo interpretativo y el anclaje subjetivo desde el cual puede moverse y descubrir horizontes significativos […]".[114]

En este sentido, inicio esta sección reconociendo que el interés por emprender esta investigación encuentra su origen en mis propios *horizontes interpretativos*, y en la parte subjetiva que me permite cuestionar "lo dado", lo que acontece cotidianamente en el contexto de la institución escolar. Me permite tratar de entender el por qué y el cómo de una situación que acontece y trasciende en la vida de los sujetos porque en ésta se vinculan subjetividades, la mayoría de las veces de forma asimétrica, desigual y que se fundamentan en juegos de poder; me refiero a las relaciones que se establecen al interior de la escuela primaria "Luis de la Brena" a la que acuden niños y niñas indígenas migrantes de diferentes grupos étnicos del país (sobre todo del centro y sur).

El presente trabajo de investigación, tiene antecedentes en el trabajo que, junto al grupo *Mujeres de Maíz,* desarrollé durante el 2005 y 2006, en el pueblo de San Miguel Xicalco. A través del Programa de Apoyo a Culturas Municipales y Comunitarias del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), llevamos a cabo el proyecto denominado "Rescate de la memoria histórica de San Miguel Xicalco". Con él, tuve mi primer acercamiento a la comunidad. El proyecto se centró en la participación de los niños y jóvenes de la comunidad en la investigación y producción de dos murales al aire libre y un video documental en donde plasmaron la historia de la comunidad, así como los elementos socioculturales que caracterizan al pueblo.

[114] *Ibidem,* p. 38.

En el transcurso de este proyecto y durante el análisis de la realidad y de los momentos coyunturales que han dado pie a lo que hoy es San Miguel Xicalco, surgió información que cuestionó la *teoría pedagógica* con la que me formé durante la licenciatura de pedagogía; cuestionó las formas de aprendizaje, los medios, los fines del aprendizaje y los espacios institucionales en los que se da el proceso de enseñanza- aprendizaje. Datos que tienen que ver con el origen de la comunidad, con sus antecedentes prehispánicos, con la historia del Anáhuac, con los procesos de crecimiento del casco urbano de la comunidad, con la incorporación de actividades productivas identificadas con la vida urbana del Distrito Federal, pero sobre todo con el arribo de población indígena migrante al pueblo, cautivaron mi atención y el interés por indagar más a fondo estas cuestiones. Comprender que la historia no sólo tiene que ver con los acontecimientos a nivel nacional e internacional, sino que fundamentalmente tiene que ver con lo que pasa en lo local; que la historia impacta directamente la vida cotidiana de los sujetos porque son ellos quienes la construyen; que las formas de relacionarse con el conocimiento no sólo se circunscriben al aula, que el conocimiento se construye todos los días y que se valida, cuestiona y reconstruye a través de la historia. Durante este acercamiento, surgió mi interés por conocer con mayor profundidad el ámbito específico de la institución escolar que en las últimas cinco décadas ha acompañado a la comunidad en el proceso de adaptación y trasformación.

La institución escolar es la agencia encargada de la reproducción del *discurso oficial* educativo; bajo su techo se forman los sujetos que conforman la Nación mexicana. Su proyecto forma parte de los medios que emplea el Estado para ejercer el poder sobre los ciudadanos, es hegemónico, considera la homogeneidad como un factor fundamental para la igualdad.

> El discurso hegemónico acerca de la cultura escolar está en los planes y programas educativos, en los métodos de enseñanza aprendizaje, en la organización social de las escuelas y aulas, y en el lugar asignado a los directivos, maestros, alumnos y padres de familia en la vida escolar.[115]

[115] *Ibidem,* p. 41.

Sin embargo, al mismo tiempo la escuela, el espacio escolar, se convierte en un espacio de lucha, y los sujetos que participan en ella, destinatarios del discurso oficial, pueden ser "[…] interlocutores del mismo al acatarlo o cuestionarlo, pero a la vez pueden emitir o ser enunciadores de otro discurso, también pedagógico pero no oficial […]".[116] Lo que sucede al interior de las instituciones educativas así, como lo que sucede al interior de las aulas, en alguna medida se aleja y confronta los planteamientos oficiales, dando pie a la *posibilidad pedagógica* de cambios, adaptaciones y trasformaciones. El docente en este acto juega un papel fundamental. Norma Delia Duran lo identifica como un ejercicio creativo, como un *acto creativo* relacionado con la experiencia del docente y con lo que nombra como *teorías de la práctica.*[117]

En este sentido, la trascendencia de la institución escolar en la vida de las comunidades y mi formación como pedagoga, me llevaron a decidir, una vez acabado el proyecto PACMyC, acercarme a la escuela primaria "Luis de la Brena", espacio en el que la *cultura escolar* refleja parte del contexto e historia de los sujetos. En esta escuela cada ciclo escolar se recibe a una cantidad importante de niños y niñas hijos de indígenas migrantes provenientes de diversos estados de la República. El fenómeno de la migración como mencioné en apartados anteriores, está relacionado con múltiples factores, fundamentalmente con la situación socioeconómica de los sujetos y con la búsqueda de mejores condiciones de vida para ellos y para sus familias. En este contexto la relación que se ha establecido entre la escuela y las comunidades indígenas siempre ha estado marcada por la migración y por la *invisibilidad* de esta población en las escuelas urbanas.

> La migración a las ciudades para acceder a distintos niveles de estudio es un hecho que acompañó […] la relación de las comunidades indígenas con la escuela […] para estas personas la experiencia de una larga escolaridad ha resultado […] en sí una experiencia migrante […] Por el prejuicio que sobre las poblaciones indígenas ha operado desde mucho tiempo atrás, se ha orientado a pensar, por ejemplo, que quienes asistían a la escuela ya no eran indígenas, porque en las escuelas y distintos niveles del sistema en

[116] TINAJERO VILLAVICENCIO, María Guadalupe (2007). *Perspectivas pedagógicas de los docentes indígenas.* p.23.

[117] La *teorías de la práctica* aluden a aquellas teorías "[…] conformadas por ideas creada por el profesor a partir de su experiencia, la cual puede ser conceptuada en correlaciones espistémicas desde la intuición, lo intelectivo y lo postulativo […]". Consúltese DURAN AMAVISCA, Norma Delia (2005). *La quimera o la didáctica en México. El bachillerato universitario y la observación compartida.*

> que operaban en las ciudades, la imagen de civilidad y progreso no correspondía con la de mundo indígena de la ruralidad.[118]

La presencia de la población indígena en las escuelas urbanas de ciudades como el Distrito Federal, hasta hace poco tiempo fue negada o simplemente no reconocida por las autoridades; sin embargo a partir de que su presencia se hace más evidente, así como del desarrollo de investigaciones educativas etnográficas que dan cuenta de la presencia de esta población y de las dinámicas en la conformación de la *cultura escolar* de las escuelas básicas regulares, se comienza a reconocer su presencia en los espacios que se consideraban exclusivos para la población "no indígena".

Mi interés por conocer lo que sucedía al interior de la escuela primaria "Luis de la Brena", recobró mayor relevancia al considerar que el espacio de arribo de esta población, tiene características específicas relacionadas con la misma *matriz cultural*[119] de las poblaciones indígenas, es decir, el espacio de arribo es la zona de pueblos originarios del Ajusco, caracterizados por conservar usos, costumbres y tradiciones vinculados con la matriz cultural mesoamericana. Esta característica se convertiría en una categoría de análisis fundamental para la investigación.

4.2. Contexto social de la investigación: San Miguel Xicalco pueblo originario.

El pueblo de San Miguel Xicalco es uno de los 145 pueblos originarios de la ciudad de México. Se encuentra ubicado al sur del Distrito Federal, en la delegación de Tlalpan y representa el foco de atención de la presente investigación en cuanto espacio de diversidad cultural. En las últimas décadas el arribo de población indígena migrante a esta zona ha sido evidente, su presencia se manifiesta en las calles, en los mercados, en el transporte público, en las escuelas (básicas), es decir, configura un nuevo escenario, un escenario multicultural.

---

[118] CZARNY, Gabriela (2008). *Pasar por la escuela. indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México.* p. 19-20.

[119] El término *matriz cultural* alude a un plano general que articula y da sentido a los diversos elementos culturales (que poseen una condición común que permite establecer una relación orgánica entre ellos y una dinámica sociocultural), de una cultura; elementos materiales, de organización, de conocimiento, simbólicos y emotivos. Para ampliar sobre el tema consúltese BONFIL BATALLA, Guillermo (1988). "Teoría del control cultural".

Se encuentra al sur de la delegación Tlalpan,[120] en la zona que se conoce como *Pueblos del Ajusco*, éstos "[…] se ubican en las laderas de la sierra del Chichinahuatzin y la sierra del Ajusco de Zilcuayo […] se fundaron durante la época colonial a partir de las congregaciones de indios de la zona, habitada principalmente por tepanecas […]".[121] Colinda con los pueblos de La Magdalena Petlacalco, San Miguel Topilejo, San Miguel Ajusco y San Andrés Totoltepec. Es un pueblo con una larga historia desde su fundación en la época prehispánica hasta nuestros días, pasando por un importante papel durante la época revolucionaria, ya que sus pobladores abandonaron la zona y algunos fueron protagonistas de la *bola* que seguía a Emiliano Zapata. Después de este período la población regresó a la comunidad a desarrollar actividades agrícolas y pecuarias hasta finales de los años setenta, como su principal actividad.

Con el crecimiento de la mancha urbana hacia la periferia de la Ciudad, los pueblos, incluido San Miguel Xicalco, se vieron amenazados en su integridad territorial así como en las formas de organización socioculturales. Ante ello la reacción de los pueblos – no sólo de los pueblos de Tlalpan, sino también de Milpa Alta y otras delegaciones- se hizo evidente. El caso de la lucha de los campesinos de Milpa Alta por recuperar una zona de bosque explotada por particulares fue muy importante, así como el movimiento de los pueblos de Santiago Tepalcatlalpan y San Lucas Xochimanca en Xochimilco por la defensa del agua, ya que en el 2003 la construcción de una zona habitacional en el pueblo de Santiago contemplaba la desviación del agua hacia ésta y la disminución del vital líquido al pueblo. En el caso de San Miguel Xicalco en la última década el movimiento por el reconocimiento de

[120] La delegación de Tlalpan comprende un territorio de 309.72 km2 y la componen 74 colonias, ocho pueblos y once barrios. Es interesante encontrar bibliografía –sobre todo de corte etnográfico- que aborda específicamente la vida de los pueblos de Tlalpan y las características culturales que los distinguen como una región que conserva elementos rurales y que sin embargo ante el embate del crecimiento de la mancha urbana sufre una serie de transformaciones que a la vez afirma y *reinventa* la identidad de los pobladores. Entre los documentos que se pueden revisar están: MEDINA, Andrés. La memoria negada de la Ciudad de México, Revista Alteridades que publica la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), MANCILLA GONZÁLEZ, Mario E. Memoria viva de ocho pueblos de Tlalpan. 2004.

[121] PORTAL ARIOSA, María Ana (1994). "Práctica religiosa e identidad social entre los pueblos de Tlalpan, México, D.F.". p.39.

los pueblos del Ajusco como pueblos originarios ha recobrado fuerza y forma parte de la agenda política de la delegación.

El acceso a esta zona "semirural" es por la carretera Federal a Cuernavaca, que principia en la avenida Insurgentes Sur a la altura del Viaducto- Tlalpan y que va hacia los estados de México, Morelos y Guerrero. Se trata de un acceso amplio que comprende cuatro carriles pavimentados y señalizados con letreros federales y que atraviesa algunos de los pueblos de Tlalpan: La Asunción Chimalcoyotl, San Pedro Martir, San Andrés Totoltepec, San Miguel Topilejo y Parres El Guarda.[122] A simple vista la carretera parece atravesar un territorio impregnado por las influencias de la Ciudad, la presencia de tiendas departamentales como "Electra", agencia de automóviles, pequeños comercios de autoservicio como "Seven" y "Oxxo", así como sucursales de bancos y pequeñas plazas comerciales, dan la impresión de continuidad de la gran urbe. Sin embargo al adentrarse en cada uno de los pueblos y presenciar las manifestaciones culturales que se adueñan de las calles inclusive de la Federal a Cuernavaca, las actividades comerciales que incorporan la venta de los productos que aún se cultivan en la zona y que varían en cada temporada del año, las actividades productivas que combinan actividades tradicionales agrícolas y pecuarias con actividades actuales en el área de servicios, entre otras manifestaciones características de estos pueblos originarios, se puede percibir que se trata de un espacio complejo, de un espacio político-cultural específico.[123]

Siguiendo por la Federal a Cuernavaca hasta el km 25 ésta entronca con la avenida México-Ajusco que sube hacia los pueblos originarios de San Miguel Xicalco, La Magdalena Petlacalco, San Miguel Ajusco y Santo Tomas Ajusco. En este punto se reduce de cuatro a dos carriles y ascender por ella es adentrarse en el territorio de los pueblos originarios, adentrarse en territorios que luchan contra la expansión de la mancha urbana. El escenario geográfico cambia y aunque se percibe la influencia de la urbe la presencia de elementos rurales predomina: pequeñas calles que llevan al

[122] Se anexa mapa de ubicación.
[123] Se anexan mapas y fotografías de San Miguel Xicalco.

centro del pueblo, adornos alusivos a la fiesta patronal que decoran las calles, la iglesia construida en el siglo XVI, pequeños espacios que aún se destinan a la crianza de traspatio y al cultivo, zonas ejidales de siembra, entre otros.

En el pueblo de San Miguel Xicalco figura, en el ámbito político, la representación del *subdelegado* que tiene un carácter cívico y que funge como autoridad inmediata ante la delegación política de Tlalpan. Sin embargo, más allá de esta figura se encuentra la organización a través del *sistema de cargos, o mayordomías,*[124] -presente en los pueblos de *matriz cultural mesoamericana*[125]- que trasciende al ámbito político, social, cultural, económico y cotidiano de la comunidad. El sistema de mayordomías se ha ido transformando y adaptando a lo largo del tiempo, lo que ha asegurado su existencia; inicialmente estaba asociado con el ámbito netamente rural y con la actividad agrícola y pecuaria, sin embargo, ante el abandono de éstas como principales actividades y la incorporación de otras actividades productivas el sistema de mayordomías se ha tenido que adaptar a las nuevas condiciones convirtiéndose en una organización social lo suficientemente flexible y abierta para incorporar lo nuevo y asegurar su permanencia y vigencia. María Ana Portal Ariosa en su trabajo sobre religión e identidad social, reconoce en los pueblos de Tlalpan tres factores fundamentales:

> El primer elemento […] es que, aún cuando los habitantes de los pueblos de Tlalpan ya no son mayoritariamente campesinos, conservan un vínculo mítico/religioso con la tierra

[124] El origen histórico de los sistemas de cargos en las comunidades indias contemporáneas se encuentra en la política colonial hispana, por la que se impone el modelo de municipio castellano a las sociedades mesoamericanas, fundándose así la República de Indios, con lo que se define las características jurídicas, sociales y políticas de la población india. El largo proceso histórico que va desde los orígenes coloniales a las jerarquías cívico- religiosas indias actuales […] ha trascendido la ya vieja propuesta que establecía una continuidad desde el calpul mesoamericano al ayuntamiento regional, como lo sostiene G. Aguirre Beltrán. MEDINA HERNÁNDEZ, Andrés (2007). *La memoria negada de la ciudad de México*. p.61.

[125] El concepto tiene diversas implicaciones: reconocer el momento de surgimiento de la civilización mesoamericana como resultado de la agricultura, inicialmente con el cultivo del maíz y posteriormente el de otros cultivos como el fríjol, la calabaza, el chile, entre otros. Por otra parte, la agricultura intensiva es posible gracias al surgimiento de una forma de organización social particular, los señoríos tecnocráticos; otro elemento fundamental es el lenguaje, su existencia muy antigua en el territorio así como el contacto y relación constante entre los pueblos que hablaban estas lenguas dentro de este territorio configuraron un espacio de intercambio. Es decir, "[…] el contacto intenso y prolongado entre las culturas con perfil propio que van surgiendo históricamente y entre los pueblos que las crean y desarrollan, que constituyen ya pueblos diferenciados, autónomos en algún momento, hizo posible que se consolidara la unidad de la civilización mesoamericana […]" BONFIL BATALLA, Guillermo (1990). *México profundo. Una civilización negada.* p. 28.

> […] como punto de partida de pertenencia a la comunidad […] el segundo aspecto […] es que en el pueblo se conservan y consolidan las relaciones sociales a través del parentesco [lo que representa un eje fundamental para la organización colectiva] El tercer elemento es que la vida social se organiza y se dimensiona a partir de la relación con lo sagrado […] que se manifiestan de diversas maneras, aunque el símbolo estructurador sea el santo patrón.[126]

Retomando nuevamente la figura del *subdelegado* como autoridad representante del pueblo, éste debe relacionarse estrechamente con la mayordomía ya que a la par convocan, organizan, deciden el bien de la comunidad. Cabe mencionar que para la elección de ambas figuras la comunidad se somete a una votación, la del subdelegado en los tiempos y formas que "sugiere" el ámbito político (es decir a través de una votación en urnas), la de mayordomía a través de una votación presencial o en algunos casos por herencia y tradición familiar.

Otra figura importante en la vida cotidiana de la comunidad es la del Comisariado Ejidal; éste se encarga de los asuntos relacionados con el área ejidal de la comunidad que se ubica a las afueras del pueblo, en una zona conocida como "El Llano." El comisariado está conformado por un presidente, un secretario y un tesorero (exclusivamente hombres) que velan por los intereses de los ejidatarios del pueblo. Sin embargo resalta que los miembros ejidales son en su mayoría mujeres de la tercera edad y quienes llevan a cabo las labores relacionadas con el campo son sus descendientes; hijos, nietos, yernos.

En este contexto es que se inserta la institución escolar de nivel básico, es decir, la escuela primaria "Luis de la Brena". Como mencione anteriormente, la presencia de elementos identificados con la matriz cultural mesoamericana cobra relevancia ya que algunos de ellos son compartidos con la población indígena migrante lo que permite una mayor identificación y comprensión interétnica:

> ***Para tener mejores oportunidades***
> Tenemos muchos niños que vienen de otros lugares, inclusive tenemos niños indígenas que sus papás se vinieron aquí al D.F., *para tener mejores oportunidades*. Estamos tratando de aprovechar lo que tenemos en el salón de clases, tratamos de aprovechar *todo lo que estos niños traen*. A través de los proyectos tratamos de conocer sus costumbres, sus lenguas, que no se sientan inferiores a los niños de aquí y que más bien

[126] PORTAL ARIOSA, *op, cit.,* p. 40.

> coincidan en algunas cosas. Es que, por ejemplo, las fiestas patronales, las tradiciones, las costumbres, en algunos casos son iguales a las de aquí. A veces hablamos de la fiesta de aquí y los niños que son de otros pueblos, de Oaxaca, de San Luis Potosí también coinciden y dicen que en sus pueblos también se hace una fiesta como aquí y así comenzamos a coincidir y a ver que hay *cosas que compartimos*. Deberíamos estar muy orgullosos de nuestras lenguas, de nuestras culturas y de nuestras tradiciones. A diferencia de lo que han hecho en otras escuela lo que aquí se trata es que estos niños no sean marginados, no sean rechazados. Para nosotros [docentes] es muy importante partir de sus conocimientos que traen, nos vamos guiando, nos vamos informando o dándoles más armas para que puedan ingresar a la comunidad y que la misma comunidad los valla aceptando, y que al mismo tiempo se vallan adentrando a su comunidad.[127]

Una de las maestras entrevistadas reconoce la presencia de la población indígena migrante en la escuela primaria, reconoce también que ambas poblaciones (migrante y originaria) *comparten* diferentes elementos culturales lo que según su interpretación facilita la incorporación de los niños indígenas a la comunidad y a la vida escolar. También reconoce en los alumnos *todo lo que los niños traen* (conocimientos previos*)* asociados a estos elementos culturales que los caracterizan como miembros de una etnia en particular (y que para la maestra representa cultura indígena en general). Este "reconocer" en el ámbito pedagógico y docente se vincula con lo que Paulo Freire nombra como *respeto a los saberes de los educandos:* "[…] saberes socialmente construidos en la práctica comunitaria […]" que deben ser discutidos con los alumnos. Asimismo el reconocimiento que hace la maestra de la presencia de los alumnos indígenas en el aula y del valor social y cultural que representan al mencionar -*deberíamos estar muy orgullosos de nuestras lenguas, de nuestras culturas y de nuestras tradiciones*- alude a una posición reflexiva, crítica, movilizadora.

Siguiendo con la descripción del contexto social en donde se ubica el sujeto de estudio, en el ámbito económico, desde hace varias décadas las actividades agrícolas y pecuarias en el pueblo pasaron a segundo término; las actividades productivas se diversificaron debido, entre otras cosas, al crecimiento demográfico de la zona, a la baja productividad del campo y a la exigencia de mano de obra y de

[127] Entrevista realizada a la maestra de 4º B.

servicios en la zona urbana.[128] Así mismo las expectativas profesionales de la población se elevaron y buscan acceder a la educación media y superior. La economía actual del pueblo de San Miguel Xicalco está diversificada y al mismo tiempo combina actividades agrícolas con el comercio y con los servicios.

> Yo tengo muchos alumnos egresados de esta escuela que están en la Universidad, que están en preparatorias de la misma Universidad, son muchachos emprendedores dentro de la misma comunidad, cosa que no se veía hace tiempo cuando llegué. Antes el propósito de la comunidad era salir de sexto año y concluir la secundaria, y ahora yo me encuentro a mis alumnos y son gente que ya está por recibirse, que está en la Universidad.[129]

El ámbito cultural y social están íntimamente relacionados ya que como mencioné anteriormente el sistema de cargos trasciende la vida comunitaria cotidiana. Las fiestas patronales son una clara expresión de las tradiciones[130] que se conservan al interior del pueblo y que encierran una gran red social y comunitaria que es la base fundamental de la organización del pueblo.

Las características del pueblo de San Miguel Xicalco coinciden en gran medida con aquellas de comunidades rurales indígenas y no indígenas del interior del país, como menciona Medina Hernández: se trata de pueblos con una misma matriz cultural, la mesoamericana. Dichas coincidencias representan espacios fundamentales para el encuentro de la población indígenas migrante y la población originaria.

San Miguel Xicalco como pueblo originario, además de enfrentar el crecimiento de la urbe hacia su territorio, así como la incorporación y diversificación de actividades productivas relacionadas con los servicios (transporte, limpieza, oficinas, entre otros) y el abandono de actividades de carácter agrícola y pecuario, enfrenta hoy en día un

[128] Una descripción detallada de la situación actual de los pueblos originarios del Distrito Federal la hace De Alba Ceballos Aurelio en el libro Suicidio o renacimiento. Metrópoli y naturaleza. 2003.
[129] Entrevista realizada a la maestra de 4º A.
[130] Es interesante la implicación cultural de las prácticas tradicionales de una comunidad ya que "[…] en el contexto de la dominación colonial el apego a las prácticas tradicionales debe entenderse [como] una afirmación simbólica en el cumplimiento de "la costumbre" […] una acción que se mantiene en el ámbito de la cultura propia, porque en estos actos los elementos culturales que se ponen en juego son recursos propios y la decisión de realizar "la costumbre" […] es también una decisión propia, una muestra de autonomía que preserva un espacio de actividad como una parte del reducido universo de la vida social en que el grupo mantiene capacidades de decisión […]". BONFIL BATALLA, Guillermo (1990). *México profundo. Una civilización negada.* p.193.

nuevo panorama representado por el arribo de población indígena migrante proveniente de casi todas las regiones del país. En este sentido San Miguel Xicalco representa un espacio de llegada, estancia y permanencia de indígenas migrantes que matizan con su presencia el ambiente sociocultural de la comunidad así como las actividades cotidianas en diversos espacios como las plazas, la iglesia, el transporte público y la escuela.

La descripción hecha dibuja el complejo escenario que enmarca la actividad educativa formal, ámbito medular que aborda la presente investigación. La presencia de población indígena migrante en el pueblo de San Miguel Xicalco, desde una posición crítica que conduce a la reflexión pedagógica,[131] me lleva a cuestionar las formas en las que sucede el encuentro y el desencuentro, y al mismo tiempo delimitar un ámbito para el análisis y la reflexión. Dicho ámbito será de aquí en adelante el ámbito político-pedagógico que representa la escuela primaria "Luis de la Brena". Entiendo este espacio de la forma en la que el educador Paulo Freire lo hace:

> Un espacio de enunciación desde el que se transforma la realidad a partir de la dimensión *reflexión- acción.* Espacio desde el que se postulan rupturas y cambios de transformación total y que implica una toma de conciencia, inicialmente una conciencia mágica, luego una conciencia ingenua, de ésta a la conciencia crítica y finalmente a la conciencia política. [132]

En lo que se refiere a espacios educativos formales, San Miguel Xicalco cuenta con el kínder "Mextlixóchitl", que trabaja bajo la modalidad de tiempo completo, es decir, cubre un horario de 9:00 a 16:00 hrs.; la escuela primaria regular "Luis de la Brena" también de tiempo completo; y el centro de apoyo pedagógico CAPEP. Así mismo la comunidad cuenta con la escuela de artes plásticas "Francisco Goítia". Los cuatro centros educativos atienden a la población de la comunidad, así como a comunidades vecinas. Como es característico de los pueblos, los tres espacios

[131] La reflexión pedagógica, en palabras de Roberto Caballero, "[…] requiere de un pensamiento reflexivo, ordenado, sistemático. Con preguntas objetivas, reales, concretas, bien formuladas; a lo que debe corresponder la exigencia de tener respuestas objetivas, reales, concretas, sistematizadas […]".CABALLERO, Roberto (1996). "Educación y pedagogía". p.11-12.
[132] FREIRE, Paulo (2001). *La educación como práctica de la libertad.* p.18.

educativos se ubican en el centro de la comunidad, en torno a los cuales giran diversas dinámicas de participación social.[133]

No existen datos precisos respecto a los índices de marginación de la comunidad. Mientas cifras oficiales de la CONAPO mencionan que la delegación Tlalpan tiene un índice de marginación bajo, documentos locales mencionan lo contrario haciendo referencia a diversos pueblos y colonias dentro de la delegación. Según datos de la Secretaría de Desarrollo Económico la delegación, Tlalpan cuenta con una población de 607, 545 habitantes, el 51.9% son mujeres y el 48.1% hombres. El grupo de edad más importante, al igual que en el Distrito Federal, está representado por los individuos de 15 a 24 años quienes representan el 17.3%. La población infantil de 5 a 9 años y de 10 a 14 años representan el 7.9% y el 8.2% respectivamente. Dicha población es atendida por 233 escuelas (públicas y particulares) que imparten el nivel primaria y es atendida por 2449 docentes.

En cuanto al índice de analfabetismo la población de 15 años y más analfabeta en la delegación de Tlalpan representa el 2.8%; sin embargo las mujeres siguen siendo la población con mayor marginación, ya que representan el 3.6% en comparación con los hombres que representan el 1.9%.

Otro indicador interesante está relacionado con las actividades agrícolas y pecuarias que se desarrollan en Tlalpan. Las unidades de producción rural representan 13.3% de las que existen en el Distrito Federal; esto convierte al sector primario en un sector con una participación mayor en comparación con el sector manufacturero, de servicios y comercio. Sin embargo, pese a que es una actividad económica importante existe una gran contradicción, solamente una unidad de producción rural

[133] El trabajo de ORNELAS TAVARES, Gloria Evangelina (2007). “El ciclo festivo escolar en un pueblo del sur de la cuenca de México”, aborda el tema sobre los ciclos festivos derivados de las dinámicas escolares del pueblo originario de San Andrés Totoltepec, Tlalpan y da cuenta de las implicaciones socioculturales y de cohesión social que promueven las instituciones educativas.

es de riego y el resto es de temporal, es decir, no existe infraestructura que impulse al sector.[134]

Ya en el nivel local, los datos que obtuvo la escuela primaria "Luis de la Brena" como parte del diagnóstico que realizó al inicio del ciclo escolar 2007-2008 a través de una muestra representativa consideran los siguiente: el 33.75% de los padres encuestados no saben leer ni escribir; el 23.12% terminaron la primaria, el 28.81% concluyeron la secundaria, el 11.87% concluyó el nivel medio superior y el 2.5% concluyó una licenciatura. Por otra parte el 70% de la muestra se emplea en el área de servicios, manufacturera y el comercio. Entre los problemas más significativos de la comunidad está el del alcoholismo.

4.3. La escuela primaria "Luis de la Brena", escenario del problema de investigación.

El primero de los espacios educativos fundado en la comunidad fue la escuela primaria regular "Luis de la Brena". La escuela comenzó a funcionar a finales de la década de los cuarenta careciendo de un local adecuado para impartir las clases. Ante la situación la comunidad, a través del subdelegado en turno, el C. Fermín Rentaría Neri, solicitó la intervención de las autoridades correspondientes para la construcción de la escuela para cuyo efecto la comunidad donó el terreno. En 1950 inició la construcción del inmueble y en 1951 la escuela fue inaugurada por el jefe del Departamento del Distrito Federal, el Lic. Fernando Casas Alemán y por el presidente Lic. Miguel Alemán Valdés. La nueva escuela fue nombrada como "Luis de la Brena"[135] en honor al profesor mexicano fallecido un año antes. La primera generación egresada de la escuela primaria fue de seis alumnos (cuatro hombres y dos mujeres) en 1953. Cabe mencionar que desde sus orígenes la escuela se fundó como escuela general. Los pobladores se dedicaban principalmente a la agricultura y

[134] El trabajo de Aurelio de Alba revisa con profundidad las implicaciones socioeconómicas del sector agropecuario de la Ciudad de México vinculándolo con el abastecimiento de alimentos a la ciudad y el tema de la soberanía alimentaria.

[135] El profesor normalista Luis de la Brena fue un educador importante dentro del Sistema Educativo Nacional, entre sus aportaciones a la educación mexicana está el libro llamado "El niño mexicano", que se incorporó como libro de texto durante principios del siglo XX.

en menor medida a las actividades pecuarias (85% campesinos). El resto de la población se empleaba como albañiles o en el servicio doméstico. La escuela se instala bajo el proyecto integrador y a favor de una educación pública, gratuita y laica. Los problemas a los que se enfrenta están contextualizados en el ámbito rural de la comunidad y en el sector campesino. Cabe mencionar que la comunidad a inicios de la década de los cincuenta enfrenta situaciones de discriminación y exclusión como comunidad originaria (a finales de los sesenta los adultos conservaban el uso de la lengua náhuatl, del mexicano como los habitantes lo llaman). En este sentido habría que indagar más, pero es un hecho que la comunidad aún guarda características y elementos socioculturales íntimamente relacionados con la matriz cultural mesoamericana, algunos más "puros" que otros. Actualmente existen adultos mayores que recuerdan algunas de las palabras en "mexicano" con las que se comunicaban con sus papás o abuelos, recuerdan también el significado de topónimos de algunos terrenos y área de la comunidad.

La escuela, al igual que el pueblo, ha sufrido grandes trasformaciones que responden a las necesidades que plantea el contexto. Inicialmente la escuela no contó con la infraestructura adecuada para el desempeño de sus actividades, como vimos fue hasta 1951 que se cuenta con una construcción adecuada. Las primeras generaciones estuvieron representadas por hijos de campesinos originarios, quienes además de asistir a la escuela realizaban actividades productivas relacionadas con el campo para a poyar a la familia. Posteriormente, a través del tiempo la escuela primaria fue ganando terreno en la vida de la comunidad.

Es interesante la visión que incorporan los primeros directores de la institución en cuanto al "conocimiento de medio", haciendo referencia al contexto en el que se ubica la escuela.

> Es justo considerar el equilibrio necesario que debe existir en dos instituciones que como la escuela y la familia tienen la dedicada tarea de formar adecuadamente a los individuos. Por tanto consideramos provechoso conocer el medio que rodea a la escuela, pues conociéndolo es como obtendremos mejores resultados en nuestra labor, para interpretar la conducta del niño en clase, conocerlo tal cual es en el hogar […] apreciar las condiciones socio- económicas en que transcurre la mayor parte del tiempo. Por lo anterior aprovechamos la ocasión al presentar la unidad "La escuela y el medio", para

> tratar de conocer todos esos factores tan importantes en el fenómeno educativo. Estando conscientes de nuestras modestas capacidades, presentamos el presente trabajo, con entusiasmo y confianza de que nos aportará la información tan necesaria para el desempeño de nuestras actividades.[136]

No es menester de la presente realizar una revisión histórica de los proyectos escolares que han tenido lugar en la institución; sin embargo "encontrarme" con un documento de esta naturaleza llama la atención al identificar un interés en el "conocimiento del medio", aunque no se puede dar el seguimiento de cómo realizar ese conocimiento y en que profundidad. Por otra parte al revisar el encuadre que realiza la directora (en turno en el momento de la investigación) plasmado en el proyecto escolar "Citlalpihuacan" (lugar en donde los niños se hacen estrellas), ciclo escolar 2007- 2008, identifiqué un interés similar, encaminado al "rescate" de:

> Los conocimientos científicos y matemáticos que hay en la siembra de sus parcelas, en el cuidado ecológicos de las mismas, en la historia de sus festividades y costumbres, en los valores que se respiran cuando la comunidad abre sus puertas a familias migrantes procedentes de otros estados de la República Mexicana y que llegan al Distrito Federal en búsqueda de mejores oportunidades de vida, en la riqueza lingüística del intercambio cultural con estas familias.[137]

Siguiendo con la ubicación de la escuela primaria "Luis de la Brena", ésta se encuentra en la calle Reforma No. 1, pertenece a la zona escolar 255 y sector 36 de la dirección cinco de educación primaria. Está construida sobre una superficie plana en donde se cimientan tres edificios. El primero y más antiguo cuenta con dos pisos y alberga diez aulas. En la planta baja se encuentran grupos de primero, segundo y tercero; en el primer piso, grupos de cuarto, quinto y sexto. Cuenta con dos accesos, uno a cada lado. Una de las escaleras da directo al patio de la escuela. El segundo edificio es de una planta y alberga los sanitarios, las oficinas de la dirección y el comedor. El tercer edificio construido recientemente cuenta con dos pisos y alberga seis aulas. En él se ubican grupos de tercer y cuarto grado. Existe una pequeña construcción que funciona como bodega.

[136] Escuela primaria "Luis de la Brena". Documento histórico escolar, 1962.
[137] Escuela primaria "Luis de la Brena". Proyecto escolar 2007-2008. Citlalpihuacan. Lugar donde los niños se hacen estrellas. p. 3.

Cuenta con una planta docente de diecisiete maestros frente a grupo, tres maestras de USAER, tres apoyos técnicos, dos profesores de educación física, tres trabajadoras manuales y cinco cocineras.

La escuela primaria "Luis de la Brena" durante el ciclo escolar 2007- 2008 recibió a casi seiscientos alumnos de entre 6 a 12 años, de éstos sesenta son hijos de padres indígenas migrantes. Algunos de ellos son hablantes de la lengua materna indígena, otros no la hablan pero si la entienden y algunos más solamente saben que sus padres la hablan. El elemento lingüístico como característica que identifica a un niño o niña como indígena, se ha convertido para los docentes en un "indicador" que les permite saber si el niño es o no indígena.

Czarny en su trabajo de investigación sobre los procesos de interculturalidad en una escuela primaria de la ciudad de México aborda la cuestión de *invisibilidad* de las poblaciones indígenas en el espacio escolar:

> La discriminación a la que han estado sujetos los miembros de las comunidades indígenas en la escuela –tema que recientemente comienza a reconocerse de manera oficial-, al ser identificadas como "indígenas", ha tenido consecuencias en la autopercepción y en la heteropercepción, procesos que constituyen a la misma construcción identitaria. La negación y el ocultamiento de esta adscripción, detrás de la identidad del mestizaje, ha sido una estrategia de sobrevivencia, sobre todo para quienes salieron de sus comunidades y migraron en busca de mejores condiciones y oportunidades de vida. Esas construcciones de identidades solapadas y ocultas [hacen referencia] a la *invisibilidad* de las poblaciones indígenas en la escuela. Allí la interculturalidad era *vivida* –bajo la tensión de mostrar y no mostrar adscripciones comunitarias […][138]

En entrevista con la maestra que atiende al primer grado de primaria comenta que "los niños que en sus actas aparece que son de otro estado, que no son de aquí del D.F., son pocos: -*Nada más está Angélica, que tiene poco de radicar aquí, sin embargo ya no maneja otro idioma, aunque dice que su mamá sí habla en otro idioma*-. [139]

Esta *invisibilización* a la que alude Czarny determina la forma en la que los docentes se relacionan con los alumnos. En el caso del profesor de 6º B tiene identificados a

[138] CZARNY, Gabriela (2008). *Pasar por la escuela.* p. 16-17.
[139] Entrevista realizada a la maestra del grupo 1º B. Julio 2008.

los alumnos indígenas y a través de diversas actividades y estrategias retoma los *saberes no escolares* de estos niños para compartir con el grupo. La relación que establece con ellos parte del reconocimiento de la *diversidad* como una ventaja.[140]

Por otra parte, la escuela primaria participa en el Programa Escuelas de Calidad (PEC) desde el 2001.[141] En entrevista con la directora de la escuela "Luis de la Brena", comentó sobre algunas características del programa y de los requisitos para formar parte de él:

> Uno de los requisitos para que la escuela entre al programa […] es que todos los maestros y personal en general estén de acuerdo en inscribirse […] todo el personal debe firmar y estar de acuerdo […]". También menciona que el programa prioriza a las escuelas que se ubican en zonas marginadas. "[…] la misma SEP nos dio un documento en el que nos hablan acerca de los índices de marginación manejados por la CONAPO, que son cinco y que tienen que ver con la educación, vivienda [servicios de agua, drenaje, construcción], servicio médico e ingresos […] El año pasado hicimos una encuesta muy a fondo en estos aspectos, la mayoría [de las construcciones] están hechas de ladrillo sin aplanados, muchos hasta con pisos de tierra. No hay servicios de drenaje, de agua potable. Muchos [se abastecen] con pipas […] otro índice muy importante es que las mujeres, las madres de familia, casi no tienen instrucción primaria, o sea que si bien nos va tienen primaria. Hay madres de familia que son analfabetas, no leen, no escriben. [142]

La directora conoce el contexto en el que se ubica la escuela, se interesa por los factores externos que pueden influir en el desempeño y aprovechamiento de los alumnos, sabe -a través de diversos instrumentos como la encuesta antes mencionada y entrevistas directas con los padres de familia-, que la situación social, económica y cultural de la comunidad impacta en el ámbito escolar. Se trata en

---

[140] "[…] La identificación de población indígena en las escuelas primarias generales comienza a realizarse paulatinamente, por ejemplo, en la ciudad de México a partir del programa Atención Educativa a Niños Indígenas Migrantes (ANIM), en 1994 […] En el año 2003 el programa en el Distrito Federal se reorientó bajo el nombre de programa de Educación Intercultural Bilingüe; tiene el propósito de trabajar con los maestros de las escuelas que se reconocen ahora como multiculturales para aprovechar la diversidad como ventaja pedagógica […]". CZARNI, Gabriela. *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de interculturalidad en la ciudad de México.* p. 82.

[141] El PEC es un fideicomiso constituido con un crédito del Banco Mundial. A través de este crédito la federación otorga tres pesos por cada peso que invierta la entidad federativa en la calidad de las escuelas, además de 30 centavos que aportan los municipios y una cantidad semejante que corre a cuenta de los padres de familia. El programa en el 2007 benefició a 37 mil 249 escuelas de nivel básico. El objetivo del programa es instituir en las escuelas públicas incorporadas al programa, un modelo orientado a mejorar el aprendizaje de los estudiantes y la práctica docente apoyándose en un esquema de participación social, co-financiamiento, transparencia y rendición de cuentas. *Cfr.* SEP, *Boletín* 2008- mayo 07.

[142] Entrevista realizada a la directora de la escuela primaria "Luis de la Brena". p. 8

términos de Freire de una conciencia crítica que manifiesta una posición reflexiva en torno al hecho educativo cotidiano.

Uno de los principales elementos que me llamó la atención para realizar esta investigación tuvo que ver con lo que la directora plasma en el proyecto escolar del ciclo 2007-2008, ya que da cuenta de su interés por acercarse a la comunidad e incorporar "conocimientos científicos" que se generan en este espacio (comunitario) a los contenidos del currículum a través de los *proyectos de aula* que se manejan a lo largo del ciclo escolar. La directora menciona en el proyecto escolar:

> El proyecto escolar es una invitación a cambiar la escuela […] el personal docente es quien, mejor que nadie, conoce las características especiales de esa escuela en particular […] saben que su escuela es diferente a otras escuelas, y que no es posible que un mismo plan, o un mismo programa funcione para todas ellas de la misma manera. Como profesionales de la educación, no pueden limitares simplemente a seguir las instrucciones que vienen diseñadas desde alguna instancia central, porque esas instrucciones están elaboradas para "la escuela" en abstracto, que en ninguna parte existe.[143]

Si bien es cierto que el interés pedagógico inicial estuvo orientado a entender las relaciones que se daban al interior del aula entre los niños y niñas "mestizos" y la niños y niñas hijos de padres indígenas migrantes, al iniciar con las observaciones al interior del aula dicho interés se fue modificando hacia la labor del docente. De esta manera la investigación tomó otro giro y las actividades de observación y de recopilación de documentos se encaminaron al ámbito docente. De ahí que la revisión de diversos documentos, las entrevistas con docentes, personal administrativo y directivo me llevaran a conocer los programas y proyectos que se manejan en la escuela.

Además de estar incorporada al Programa Escuelas de Calidad, la escuela primaria cuenta con programas como Lazos, Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte (DIA)[144] y el programa Intercultural Bilingüe. Así mismo tienen un vínculo especial

[143] Escuela primaria "Luis de la Brena". Proyecto escolar 2007-2008. Citlalpihuacan. Lugar donde los niños se hacen estrellas. p. 4.

[144] El programa DIA tiene como objetivo el desarrollo de la inteligencia a través del arte ya que se fundamenta en que éste es un excelente vehículo para desarrollar el potencial humano, la inteligencia y las habilidades. El programa Lazos se desprende de la asociación con el mismo nombre y busca impulsar la educación primaria de niños mexicanos de escasos recursos económicos , que les ofrezca

con la escuela de artes plásticas “Francisco Goitia” y con los profesores responsables de esta escuela.[145]

El programa de educación intercultural que se adopta en la escuela “Luis de la Brena” se desprende de las acciones y objetivos de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe; el objetivo del programa es asesorar y proponer los proyectos de normas y criterios para garantizar que los servicios educativos para toda la población, reconozcan la diversidad étnica, lingüística y cultural de la Nación, se eduque para el desarrollo intercultural, se fomenten los valores vinculados con la equidad y se propicie la participación social en todos los tipos, niveles y modalidades educativos. Así mismo se retoman tres atributos centrales del trabajo de la DGEIB: 1) mejorar la calidad de la educación destinada a poblaciones indígenas; 2) promover la educación intercultural bilingüe destinada a poblaciones indígenas de todos los niveles educativos y; 3) desarrollar una educación intercultural para todos los mexicanos.[146]

La directora en turno de la escuela primaria “Luis de la Brena”, a lo largo del proyecto educativo 2007-2008 “Citlalpihuacan” aborda en diversos momentos, como un objetivo que guíe las actividades educativas al interior de la institución que se promueven a través de la actividad del docente, la propuesta de educación intercultural oficial, aunque no existe un diseño estratégico y transversal para incorporar la “visión” intercultural en el proyecto educativo. Sin embargo es importante resaltar que es a partir de este proyecto y de los incipientes e iniciales planteamientos interculturales, que se introduce el tema de la interculturalidad en la institución. Posteriormente, en los siguientes proyectos educativos (2008-2009 y 2009-2010, que siguen conservando el mismo nombre), la visión intercultural se va

---

los beneficios de una verdadera educación integral fundamentada en los más altos valores humanos. El programa tiene tres objetivos fundamentales: 1) fomentar la educación en valores; 2) mejorar la calidad educativa y; 3) disminuir los índices de deserción escolar. Escuela primaria “Luis de la Brena”. Proyecto escolar 2007-2008. Citlalpihuacan. Lugar donde los niños se hacen estrellas. p. 19

[145] La escuela de artes plásticas “Francisco Goitia” depende del Instituto Nacional de Bellas Artes y centra sus actividades en talleres artísticos dirigidos a toda la población de la comunidad. Talleres de dibujo, barro, vitrales, textiles, pintura, elaboración de alebrijes, entre otros.

[146] *Cfr.* Escuela primaria “Luis de la Brena”. Proyecto escolar 2007-2008. Citlalpihuacan. Lugar donde los niños se hacen estrellas. p. 19.

integrando de forma más sistemática con el acompañamiento por parte de la DGEIB de forma frecuente.[147]

4.4. El método etnográfico y la construcción de la investigación

La presente investigación está basada en el método etnográfico. Dicho método se deriva de la antropología y "[…] significa literalmente „descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos'. Se interesa por lo que hace la gente, cómo se comporta, cómo interactúa […]".[148] En la década de los setentas esta metodología se introdujo en la investigación educativa en México, sin embargo tiene antecedentes desde la década de los veinte, en las investigaciones que realizaron antropólogos como Manuel Gamio (alumno de Franz Boas), Moisés Sáenz (alumno de John Dewey), Julio de la Fuente (alumno de Bronislaw Malinowski),[149] entre otros, relacionadas con el proyecto indígenista que se comenzó a construir a partir de 1921.

Desde los setentas a la fecha, la evolución que ha tenido la investigación educativa de corte etnográfico se relaciona con las aportaciones del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav), la Universidad Intercultural Veracruzana, la Universidad Pedagógica Nacional y de investigadores como Ruth Paradise, Elsie Rockwell, Justa Ezpeleta, María Bertely Busquets, entre otros.[150] En este sentido, Elsie Rockwell plantea la relevancia y pertinencia de la investigación etnográfica en México a partir de reconocer el contexto de la crisis política y económica del país, expresada en los altos índices de marginalidad, pobreza y desigualdad social y de lograr superar las descripciones de pequeños fragmentos de

[147] Durante el inició del ciclo escolar 2009-2010 la Dirección General de Operación de Servicios Educativos (DGSE-SEP) proporcionó al a escuela "Luis de la Brena" lineamientos para la identificación de la población indígena en el Distrito Federal, así como la guía de entrevista dirigida a padres y alumnos, además de un documento llamado "Rasgos para identificar a la población indígena". Por otra parte, la Coordinación Sectorial de Educación Primaria- Subdirección Técnica, a través del Departamento de Atención a la demanda y el Programa de Fortalecimiento a la Educación Intercultural Bilingüe, aplicó un cuestionario dirigido a docentes que atienden alumnos indígenas. El seguimiento de este acercamiento representa un proyecto de investigación futuro.

[148] WOODS, Peter (1998). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* p. 18.

[149] *Cfr.* BERTELY BUSQUETS, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.*

[150] BERTELY BUSQUETS, *op. cit.*

la realidad, descontextualizados y desvinculados del marco histórico y social. La forma de lograrlo es la incorporación crítica de *conceptos estructurales* que:

> Permitan al investigador analizar los procesos históricos y sociales que intervienen en las situaciones estudiadas [incorporar] los conceptos gramscianos de sociedad política y sociedad civil, así como la noción de vida cotidiana de Agnes Heller [que sirven para] definir la escuela como espacio de negociación, resistencia y lucha dentro del Estado.[151]

Como mencioné inicialmente el planteamiento del problema de investigación se centró en la relación que se establece entre los niños y niñas hijos de padres indígenas migrantes y los demás sujetos implicados en la realidad educativa de la escuela primaria "Luis de la Brena" –docentes, alumnos, personal directivo y administrativo-, sin embargo poco a poco el foco de atención fue desviándose hacia otro ángulo. Al "ver" las primeras reacciones de los docentes cuando me acerqué a preguntar sobre los "niños indígenas", me llamó mucho la atención la reacción de los docentes ante el tema, lo incómodo que parecía para ellos o en la indiferencia que le mostraban; de ahí la inquietud, ¿qué pasa con los docentes?, ¿por qué el tema suscita estas reacciones?

El docente es un elemento fundamental en la dinámica de las instituciones educativas. En su figura recae la responsabilidad de la formación de los sujetos. Según el discurso oficial, son los docentes los que tienen la encomienda de ejecutar los planes y programas que se disponen para el sistema educativo oficial; los docentes son reproductores del discurso oficial en el aula. Las ideas anteriores se sitúan en el *deber ser;* sin embargo, lo cierto es que dentro de la institución educativa y del aula las formas en que las que se construye la cultura escolar se ven influenciadas por diversos elementos que superan el discurso oficial y ese *deber ser*. En este sentido, reconocer que el docente es un sujeto histórico, determinado y determinante de un contexto –tiempo y espacio-, de una situación, implica la posibilidad de, además de ser el destinatario del proyecto educativo oficial, convertirse en interlocutor, ya sea para acatarlo o para cuestionarlo y transformar la cultura escolar.

[151] *Ibidem,* p. 25.

El docente como todos los seres humanos es un sujeto inacabado y consciente de este inacabamiento busca durante su vida la forma de acercase a los otros buscando la completud, el acabamiento. En este sentido es que logra problematizar el mundo en él y con el que se construye y construye su futuro, de ahí que rechace la inexorabilidad; ciertamente esta problematización se hace en menor o mayor profundidad, eso depende del propio sujeto, de la conciencia de sí mismo y de su inacabamiento.

En este sentido, Norma Delia Durán reconoce al sujeto docente complejo, se trata de un sujeto que:

> Se desarrolla en tres dimensiones que se complementan en la *praxis* didáctica: la dimensión de la relación sujeto- objeto que permite que el ser docente se relacione *con una teoría dada por la explicación;* la dimensión de la relación sujeto- sujeto que da cuenta, en una pragmática, de la *intersubjetividad y la socialización del conocimiento surgido de la experiencia y reflexionando en la congruencia de la teoría,* que descubre y afirma la asunción de una postra en el sujeto y proyecta, además, la unión entre teoría y práctica; por último, la dimensión del sujeto cotidiano, que muestra el desarrollo de la experiencia individual cuando interactúa el ser docente con la cultura escolar; éste nos habla del origen de su experiencia por medio de la intuición, y por lo tanto da marco a la identidad docente en la cultura escolar a la que pertenece.[152]

Indagar sobre el docente y, sobre la labor pedagógica que desarrolla cotidianamente frente a su grupo -caracterizado por la diversidad cultural- se convirtió en el principal foco de interés de mi investigación. Los docentes de las escuelas primarias urbanas no fueron formados para atender y entender la diversidad cultural dentro del aula, esto tiene que ver con diversos aspectos, entre ellos:

a) Desde sus orígenes el Sistema Educativo Nacional (1921) y el proyecto educativo público, laico y gratuito se fundó sobre las bases de una visión homogénea e inclusiva que buscó por todos medios la igualdad entre la población. Sin embargo con el correr del tiempo se ha podido observar que lejos de lograr su ambiciosa visión, el proyecto educativo evidenció sus limitaciones y poca flexibilidad para generar las condiciones en que las diversas poblaciones pudieran desarrollar sus potencialidades y tener éxito en la trayectoria escolar.

[152] DURÁN AMAVISCA, Norma Delia (2005). *La quimera o la didáctica en México. el bachillerato mexicano y la observación compartida.* p. 25.

b) Los docentes, en congruencia con el proyecto educativo nacional han sido formados desde una lógica positivista, en donde se considera una capacitación masiva, relacionada más con el acto de informar que de formar; tiene como objetivo mejorar la calidad educativa a través de la actualización del magisterio y de la mejora de su salario.
c) La actualización del docente se centra en teorías pedagógica y técnicas didácticas desvinculadas de la realidad cotidiana del sujeto y de las problemáticas que enfrenta. Concibiendo al docente como un sujeto pasivo, recibidor de información, considerada fundamental, para el acto educativo que lleva a cabo al interior del aula.
d) La educación indígena, hasta hace muy poco tiempo, ha estado relacionada solamente con el espacio rural y con las comunidades en donde la mayor parte de su población es hablante de alguna lengua indígena. La educación indígena es para los indígenas y para su integración a la sociedad, nadie más tendría por qué interesarse en ésta.
e) Se ha tenido y generalizado la idea – a partir de los proyectos educativos estatales que buscaron siempre la integración del indio a la civilización a través del proyecto educativo-, que la escolarización se asocia con la promoción de la ciudadanía, por lo que ser escolarizado y el ser indígena se asumieron como categorías excluyentes
f) Se ha construido la idea de que el sujeto indígena que ingresa a la escuela, sobre todo en un contexto alejado de su lugar de origen, deja de serlo por la influencia que ésta ejerce sobre él, que debe ser la de civilización y progreso.
g) Los sujetos indígenas en las escuelas regulares tienden a ocultar los rasgos que los identifican como tales, lengua, vestimenta, entre otros, con la intención de no ser discriminados. En este sentido, la presencia de la población indígena en la escuela ha sido *invisibilizada*.[153]

[153] Czarny en su tesis de licenciatura aborda este tema y afirma que la población indígena Mazahua establecida en la Ciudad de México vive una situación de invisibilidad en la escuela primaria regular a la que asisten las niñas y los niños mazahuas: "[…] Esas construcciones de identidades solapadas y ocultas [están relacionadas con] la invisibilidad de las poblaciones indígenas en la escuela. Allí, la interculturalidad era *vivida* –bajo la tensión de mostrar y no mostrar adscripciones comunitarias. Y aún

Son estos aspectos los que sitúan el actuar de los docentes. Sin embargo, al mismo tiempo son estos aspectos los que han dado la pauta para realizar un análisis contextualizado y al mismo tiempo alternativo de su didáctica docente, así como a experiencias y trayectorias escolares, de sujetos indígenas, exitosas. Al respecto la investigación de Bertely en relación con la experiencia de yalaltecos migrantes a la ciudad de México y de los procesos exitosos de escolarización experimentados por éstos, dan cuenta de los procesos escolares alternativos que se construyen y viven a pesar del contexto histórico y las condiciones adversas en las que se ubica el escenario escolar; dicha experiencia tiene que ver con lo que Bertely nombra como *nuevas etnicidades o configuraciones étnicas:*

> Defino las configuraciones étnicas como proyectos colectivos con sentido, unidos a las nociones de identidad y alteridad, plásticamente móviles, articulados por conjuntos de representaciones y acciones intersubjetivas histórica y políticamente significativos para los actores, y asociados con la capacidad estratégica de los grupos lingüística y culturalmente diferenciados de manifestar una cultura emblemática frente a un Estado que ejerce el monopolio cultural, en momentos históricos y contextos sociales específicos. Considerando que las configuraciones étnicas se gestan al interior de dinámicas sociales concretas, la reconfiguración de los proyectos es inherente a la vitalidad étnica, manifestando continuidades, crisis, quiebres y restituciones de sentido.[154]

Tomando como referencia estos "nuevos" significados y realidades, el cuestionamiento respecto a la didáctica docente cotidiana en el aula y su aportación a la construcción de un escenario intercultural que potencie el desarrollo de los sujetos culturalmente diferenciados, se convirtió en una cuestión relevante: ¿cómo los docentes de la escuela primaria "Luis de la Brena", al interior del aula, se relacionan con la población indígena migrante?; ¿cómo han incorporado la presencia de estos sujetos en la dinámica cotidiana?; ¿cómo contribuye el docente, con su actuación cotidiana, en la conformación de escenarios que potencien el desarrollo de los sujetos indígenas migrantes y una exitosa trayectoria escolar sin que éstos nieguen su identidad étnica y por el contrario la reafirmen y reconfiguren?

---

no formaba parte de las políticas educativas dirigidas a poblaciones indígenas en el contexto de las escuelas generales […]". CZARNY, Gabriela (2008). *Pasar por la escuela.* p. 17.

[154] BERTELY BUSQUETS, María (2006). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela.* p.204.

En este sentido, partí de una consideración central para el presente trabajo, enmarcada en el principio epistemológico intersubjetivo que plantea la corriente hermenéutica: el docente es un sujeto histórico y social, que posee una praxis, a través de la cual interpreta su realidad como algo apreciable, valorada en relación con sus necesidades, intereses y fines humanos. Por lo tanto, posee su propio concepto del acto educativo que ha construido y re- construido a partir de su actuación cotidiana y reflexión crítica sobre ésta, en palabras de Durán se trata de: "[…] teorías personales del profesor o teorías de la práctica que muestran continuamente los modelos interpretativos que utiliza en su trabajo didáctico y que a la vez representan la experiencia escolar cotidiana del docente […]".[155]

Definí así el objeto de estudio: la didáctica docente en el marco de un contexto multicultural y la relevancia de ésta en la construcción de la educación intercultural que potencie en los sujetos el desarrollo de sus capacidades a partir del reconocimiento de sus características que los distinguen culturalmente.

En este sentido, las preguntas de investigación fueron:

a) ¿Cuál es la concepción que los docentes tienen de la presencia de alumnos indígenas dentro del aula y cómo influye ésta en la didáctica del docente?
b) ¿Qué elementos de la didáctica docente contribuyen a la construcción de la educación intercultural que potencie el desarrollo de las capacidades de los sujetos que participan en el acto educativo?

Al introducirme de lleno en la cotidianidad de la escuela con las pocas herramientas metodológicas (que según la teoría sobre metodología etnográfica debía considerar, y que además sólo conocía a través de los ejemplos de los libros) me enfrenté en un primer momento a dos situaciones: la primera relacionada con posición de los docentes ante un sujeto que observaría sus actividades de manera permanente durante el ciclo escolar 2007- 2008, cabe mencionar que dichas posiciones iban de total hermetismo hasta posiciones más abiertas y al mismo tiempo incrédulas

[155] DURÁN AMAVISCA, *op. cit.,* p. 22.

respecto a la importancia y trascendencia de mi actividad; la segunda relacionada con la falta de experiencia y habilidad en el registro de la observación y en detectar y seleccionar aquellas cuestiones prioritarias para la investigación. En algún momento me pareció que no servía de nada lo que registraba o que no llegaba a registrar lo verdaderamente importante. Con el paso del tiempo ambas situaciones se suavizaron, tanto la posición de los docentes respecto a mi presencia, así como el desarrollo de mi habilidad para realizar el registro de observación. Incorporé un elemento que resultó de gran ayuda, el diario de campo me permitió el registro de elementos discursivos que no se daban dentro del aula o como elementos discursivos del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que me permitió registrar discursos (lingüístico y extralingüístico) que contextualizan los procesos de enseñanza aprendizaje y la didáctica docente que interviene en éste.

El primer acercamiento lo tuve al entrevistarme con la directora en turno. Durante ésta le planteé mis inquietudes respecto al arribo, cada vez más frecuente, de población indígena proveniente de otros estados de la República y, de las implicaciones, que yo consideraba, planteaban a la escuela primaria. Conversamos respecto a las características de la población que acude a la escuela, de las necesidades y demandas que ésta plantea, por ejemplo; infraestructura, atención por parte de la directora, diversas habilidad es de los docentes para poder atender a población con diferentes necesidades, entre otros. También conversamos respecto al procedimiento que yo debía seguir para poder ingresar a la institución y realizar la investigación, lo que incluyó la gestión de permisos ante la Dirección 5 de la zona, así como la autorización de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal a través del Departamento de Gestión Escolar, de la Secretaría de Educación Pública.

Una vez conseguidas las autorizaciones y hecho la gestión correspondiente, ingresé a la escuela Primaria “Luis de la Brena”. El plan de actividades consistió en acudir tres veces por semana (lunes, miércoles y viernes) en un horario de 8:00 a 12:30 hrs. y de 12:30 a 16:00 hrs., intercalando los horarios, durante el ciclo escolar 2007-

2008. Para poder seleccionar a los grupos en los que llevaría a cabo la observación (técnica fundamental en el método etnográfico), la directora me sugirió realizar un censo, para actualizar el listado de alumnos "indígenas" con que contaba la Dirección y, al mismo tiempo, detectar los grupos con mayor presencia de "niños indígenas".

Para la realización del censo me apoyé en el registro previo con el que contaba la Dirección, en él se consideraba el nombre del alumno, el grado que cursaba (en el momento de realizar el censo, enero 2007), así como la edad y el lugar de origen (considerado a parir del lugar de nacimiento que se registra en el Acta de Nacimiento del alumno) y, en algunos casos la lengua materna. Con este registro, acudí a cada uno de los grupos y solicité al docente me apoyara para comparar el registro y en su caso incluir a alumnos que no estuvieran contemplados. Durante este ejercicio me pude percatar de diversas actitudes de los docentes hacia esta población y en particular de la presencia de alumnos indígenas en sus salones:

a) Que algunos docentes no estaban enterados de la presencia de niños indígenas en el aula.
b) Que algunos docentes desconocían el origen de los alumnos indígenas, "presentían" que había algo "peculiar" en el alumno pero no lograban identificar que era.
c) Que algunos docentes estaban enterados de la presencia de alumnos indígenas en el aula pero no de las especificidades lingüísticas y culturales de éstos.
d) Que algunos docentes conocían el origen de los alumnos indígenas, así como sus características lingüísticas y culturales y, su trayectoria escolar.

Como parte de los resultados de actualización del censo se contabilizaron: dos alumnos en 1º A, seis alumnos en 1º B, cuatro alumnos en 2º A, dos alumnos en 2º B, cuatro alumnos en 3º A, cuatro en 3º B, cinco en 3º C, siete en 4º A, tres en 4º B, tres en 4º C, cinco en 5º A, ocho en 5º B, cuatro en 5º C, cinco en 6º A, uno en 6º B y tres en 6º C, dando un total de sesenta y seis alumnos indígenas. La presencia de

esta población en la escuela representaba el 12.54% del total de la población atendida por la escuela primaria. Entre las etnias con mayor presencia estaban los nahuas de Puebla, los Mixes de Oaxaca y los Mazahuas del Estado de México; la mayor población hablante de lengua indígena eran los nahuas de Puebla, seguida por los mixes de Oaxaca.

A partir de este censo decidí realizar la observación en los grupos 1º B, 4º A y 5º B, pues fueron los grupos con mayor número de niños y niñas indígenas. En el grupo 1º A había dos maestras, ya que ambas tenían contratos de medio tiempo; la maestra Sofía cubría un horario de 8:00 a 12:30 hrs y la maestra Paola el horario de 13:00 a 16:00 hrs. En 4º A estaba la maestra Verónica y en 5º B la maestra Erika,[156] ambas tenían contratos de tiempo completo, es decir, cubrían un horario de 8:00 a 16:00 hrs.

Siguiendo con la metodología etnográfica y teniendo claro el objeto de estudio, seleccioné a los tres grupos antes mencionados, dadas sus características: 1º B, con seis alumnos indígenas; 4º A, con siete alumnos indígenas y; 5º B con ocho alumnos indígenas. Acudí a lo largo del ciclo escolar septiembre 2007 a julio de 2008, tres veces por semana, una vez a cada grupo, de 8:00 a 12:30 hrs o de 12:30 a 16:00 hrs. trate, en la medida de lo posible, de intercalar los horarios para poder observar las actividades que se realizaban a lo largo de la jornada escolar.

4.4.1. Observación a profundidad: la cotidianidad y el conocimiento del otro

Para el método etnográfico, resulta fundamental el acto de la observación, a partir de lo que se observa durante un tiempo y espacio determinado y del análisis de los registros de observación se puede contar con elementos para realizar la interpretación de la realidad. El tipo de ejercicio que realicé fue *observación a profundidad* ya que permanecí durante todo el ciclo escolar 2007-2008 y si bien mi papel se desarrolló al margen de lo que sucedía en el aula a partir de lo establecido por el docente, mi presencia como espectadora ajena a este espacio causó desde el

[156] En la presente investigación se cambiaron los nombres de los sujetos.

inició reacciones en los alumnos y en el docente. Con el paso del tiempo mi presencia fue "pasando desapercibida", me convertí en una persona más familiar para los grupos observados. En palabras de Bertey:

> El etnógrafo es observador porque no interviene de modo directo en el desenvolvimiento natural de los sucesos. Su función es participativa, sin embargo, porque su presencia modifica necesariamente lo que sucede en el espacio observado. Estas modificaciones más que considerarse interferencias, deben valorarse como datos significativos […] El etnógrafo educativo se percata de que, en la medida en que transcurre su estancia en el campo, los actores observados o entrevistados comienzan a modificar las declaraciones y acciones de lo que creían que debían decir y hacer en un primer momento […] [157]

Es importante mencionar que el adjetivo *participante* en el caso de la presente investigación se define en los términos que María Bertely enuncia en el párrafo anterior, es decir, mi presencia modificó necesariamente lo que sucedía en el aula por el hecho de representar una figura ajena al espacio escolar.

La técnica pertinente para obtener documentos de campo que reflejen la realidad escolar es el registro de observación diario. En este caso los registros contaron con las siguientes características: encabezado que incluye fecha y hora (contemplando el horario de inicio de la observación y el de término), nombre de la observadora, nombre de la docente, grado y grupo observado, número de alumnos, lugar de la observación, clave del registro (ddmmaa/grado y grupo/inicial nombre y apellido de la docente. Por ejemplo: 291107/5º B/VL). Columna de registro o inscripción y columna de interpretación. Siguiendo las sugerencias de diversos autores, en la columna de registro o inscripción se anotó todo lo que observó y que sucedía dentro del aula relacionado con el objeto de estudio, y en la columna de observaciones o comentarios se realizaron dos tipos de texto; los comentarios que surgen a partir de lo observado en el momento y los comentario o reflexiones que surgieron en el momento de la revisión del registro de observación.[158]

De esta manera, los registros de observación se convirtieron en documentos fundamentales para la interpretación de la realidad. Volví a ellos una y otra vez,

[157] BERTELY BUSQUETS, María (2000). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. p.49.
[158] Se anexan algunos registros de observación como ejemplos.

trabajando como lo sugiere Bertely en su texto sobre investigación etnográfica. A partir de la transcripción de los registros de observación y de la revisión y análisis de lo observado, en la columna correspondiente a la interpretación se realizan las primeras *inferencias factuales y conjeturas* relacionadas, en mi caso, con la didáctica docente y con las preguntas de investigación anteriormente mencionadas; qué significado tiene para el docente la presencia de alumnos indígenas en el salón de clases y, cómo dicha presencia, influye en la didáctica que el docente desarrolla cotidianamente, qué elementos de la didáctica docente están relacionados con la construcción de una educación intercultural pertinente.

El docente no solamente es el sujeto que influye en la formación de los sujetos, es también un sujeto histórico que ha sido influenciado por el contexto y por la trascendencia de lo cotidiano, es decir, el docente establece un diálogo con su contexto cotidiano, histórico y social. En esta medida es que se ha formado y ha establecido un vínculo y una forma de relacionarse con la realidad y de interpretarla. A partir de este contexto, el docente como sujeto creativo, ha ido formando su propia idea del acto educativo y de educación. Como menciona Durán, el sujeto docente es un sujeto complejo, dimensionado en tres sentidos: la relación sujeto- objeto que establece con la teoría y que le otorga una formación disciplinaria sólida; en la relación sujeto- sujeto que establece a partir de la experiencia cotidiana y que le ha permitido la socialización del conocimiento surgido en este espacio –el de la experiencia-; en la dimensión de sujeto cotidiano en donde pone en juego, a través de la experiencia, las otras dimensiones y que le permite relacionarse con la *cultura escolar* y crear una identidad docente.

Los registros de observación se fueron perfeccionando a lo largo de mi estancia; inicialmente en ellos se percibía el registro de actividades y aspectos generales, posteriormente la observación se centró en actividades relacionadas con la presencia de sujetos indígenas en el aula, con la manera en que el docente se relaciona con ellos y cómo en algunas ocasiones más que en otras se retoma la participación de

los sujetos para abordar y desarrollar algún tema relacionado con la diversidad cultural, las tradiciones, los rituales y ceremonias, entre otras.

Ser alguien en la vida.
Mtra.- A ver, saquen sus mapas que les pedí. Bien, ahora cada quien va a colorear el estado en el que tengan familiares o de donde son ustedes. Tienen cinco minutos.
(Pasan los cinco minutos)
Mtra.- Bien, quien quiere iniciar. Tienen que mencionarme por qué iluminaron ese estado.
Jessica.- Yo iluminé Guanajuato (muestra el mapa a sus compañeros). De ahí son mis papás, solo que nos vinimos para acá, creo que yo también nacía allá.
Mtra.- ¿Tienes más familia allá, en Guanajuato?
Jessica.- Si, todos mis tíos y abuelitos están allá. Apenas se vino una tía que está en mi casa y que la estamos cuidando porque la van a operar.
Mtra.- Y a qué se dedican tus familiares.
Jessica.- Algunos se van a trabajar a los Estados Unidos y luego vienen de visita.
Mtra.- ¿Qué les parece esta información? (se dirige a todos los alumnos)
Ao.- Es que hay muchas personas que ya se van al otro lado, pero dice mi mamá que eso es peligroso y que corren muchos peligros.
Aa.- Mi tío se ha ido muchas veces a California y no le ha pasado nada.
Mtra.- Es que el tema de la migración es muy difícil, hay muchas experiencias. Yo siempre les digo que estudien, que le echen ganas para *ser alguien en la vida*. Hay personas que no tienen otra alternativa que irse al otro lado para sobrevivir y que su familia este bien, pero imagínense cómo es pasar por el desierto, si aquí apenas si sube tantito la temperatura y ya estamos quejándonos ahora imagínense como es allá. O lo que a veces vemos en la tele, en las noticias, de que se pasan por el río, ¿cómo se llama ese río?
Ao.- Río Bravo
Mtra.- Aaaa, sí. Imagínense los que se pasan por el río Bravo y como no saben nadar se mueren o aunque sepan cualquier cosa puede pasar ¿no? Bien quien más quiere seguir.
Eduardo.- Mis papás son de un pueblo que se llama… Matlapa en San Luis Postosí.
Mtra.- Y tú, dónde naciste.
Eduardo.- Pues ellos me dicen que también nací allá.
Mtra.- Y que hay en Matlapa.
Eduardo.- Pus, pus, es así como con mucho campo y todo está verde. Voy con mis abuelitos cuando le dan permiso a mi papá en su trabajo.
Mtra.- Que te parece si de tarea… A ver niños apunten la tarea de hoy: Investigar lo que más me interese sobre el estado o lugar que iluminé en el mapa, ¿por qué lo iluminé?, y ¿quiénes viven ahí? Investiguen con sus familiares, con sus papás, con sus tíos. Pueden ilustrar el trabajo con dibujos, fotos o con lo que ustedes quieran. Es importante que den detalles de esa información, o sea que si dicen, como Eduardo que él nació en San Luis Potosí, sí pero ¿en qué parte?, pues en Matlapa y qué hay en Matlapa, quiénes viven ahí, a qué se dedican, si hay escuelas, en fin lo que les interese que nosotros conozcamos de ese lugar.[159]

La maestra parte de un ejercicio para desarrollar en clase. Solicitó previamente a los alumnos trajeran para el día de hoy un mapa de la República Mexicana. El tema corresponde a las actividades de aprendizaje del proyecto “México hoy”. La instrucción implica que el alumno a partir del conocimiento previo sobre los estados

[159] RO27- 150208- 4º A/ V (Registro de observación número 27, con fecha del 15 de febrero de 2008. Grupo 4º A, maestra Verónica).

de la República, así como de su experiencia respecto a su familia y el origen de ésta, ubique en el mapa a partir de la indicación: “colorear el estado en el que tengan familiares o de donde son ustedes”. Los alumnos realizan el ejercicio con gran interés, tienen oportunidad de compartir algunos datos con sus compañeros más cercanos alrededor del tema antes de ponerlo en común cuando les da la indicación la maestra. Una vez que trascurre el tiempo establecido por la maestra pide que compartan con sus compañeros. Una alumna inicia el ejercicio y menciona que es de Guanajuato, que tiene familiares ahí y que su tía está de visita en su casa porque la van a operar. La maestra no pone atención a este último dato le interesa más indagar sobre los familiares que viven en Guanajuato, la alumna menciona el trabajo de algunos de ellos en Estados Unidos, la maestra insiste en el tema invitando a los alumnos a opinar al respecto, algunos alumnos comparten experiencias personales relacionadas con el tema, la maestra aprovecha también para enfatizar la importancia de que los alumnos estudien “…Yo siempre les digo que estudien, que le echen ganas para ser alguien en la vida. Hay personas que no tienen otra alternativa que irse al otro lado para sobrevivir…” discurso que deja ver la posición de la maestra respecto al proceso escolar. Finalmente la maestra aprovecha la actividad para cerrar la clase del día de hoy y retomar el ejercicio como una actividad de investigación para la siguiente clase. La maestra nuevamente parte de los conocimientos previos de los alumnos y los aprendizajes significativos: “Investigar lo que más *me interese* sobre el estado o lugar que iluminé en el mapa, ¿por qué lo iluminé?, y ¿quienes viven ahí? Investiguen con sus familiares, con sus papás, con sus tíos. Pueden ilustrar el trabajo con dibujos, fotos o con lo que ustedes quieran”.

Del análisis detallado de los registros de observación pude ir construyendo conjeturas que guiaron la construcción e interpretación de los diversos elementos de la didáctica docente en relación con la presencia de alumnos indígenas. En el siguiente capítulo doy cuenta de ello.

4.4.2. La entrevista: reflexión en torno a los sujetos y su vida cotidiana.

Junto con la observación a profundidad como fuente principal para la obtención de datos, la entrevista fue una técnica fundamental para comprender a los sujetos observados. En este sentido, realicé entrevistas a la directora, docentes, madres y padres indígenas, niños y niñas indígenas.[160]La entrevista me permitió entender otros aspectos de los sujetos en torno a su vida cotidiana. En el caso de los maestros me permitió indagar acerca de las *perspectivas pedagógicas* que fundamentan su actuación cotidiana dentro del aula, no quiere decir de una manera fluida y congruente, más bien llena de tensión y de conflicto. Entiéndase por *perspectiva* "[…] el sistema de creencias mediante el cual tratan de representar y explicar la realidad en la que operan […] y, a partir de la cual se aproximan al discurso oficial, lo reconceptualizan o lo modifican […]".[161]

Por medio de las entrevistas indagué algunos aspectos que configuran las perspectivas pedagógicas de los docentes a través del discurso con el que explican e interpretan la realidad en la que actual. El discurso enuncia el pensamiento del docente en torno a su actuación cotidiana dentro del aula, sin embargo también hay elementos en la práctica que cuestionan el mismo, ponen en duda su validez para responder acertadamente a las situaciones y conflictos cotidianos. Esta relación entre el discurso del docente y la práctica pedagógica caracterizada por la presencia del conflicto y la tensión permanente es justamente lo que permite el aprendizaje de nuevos conocimientos, la adquisición de nuevas experiencias y elementos que se incorporan críticamente a las perspectivas pedagógicas del docente, es decir, se trata de un ciclo que permite la reflexión continua, la autoevaluación y auto construcción, no como una tarea aislada sino como una actividad socializadora.

> ***A la escuela no vienen vacíos***
> Yo creo que los niños tienen algo, *a la escuela no vienen vacíos*, tienen una vida, tienen un aprendizaje previo. Para iniciar todo un año escolar tenemos que investigar, rascar qué saben, para partir de ahí y saber qué puedo utilizar, qué me puede servir de ellos y

[160] Realicé entrevistas a: Directora de la escuela "Luis de la Brena", maestras del grupo 1º B, maestra del grupo 4º A, profesor del grupo 6º B, maestra del grupo 5º B, maestra del grupo 3º A. Mamá de alumna indígena náhuatl de Puebla grupo 1º B, mamá de alumno indígena mixe grupo 5º B, mamá de alumno indígena náhuatl de San Luis Potosí grupo 5º B, mamá alumno indígena mixe grupo 5º B.
[161] TINAJERO VILLAVICENCIO, María Guadalupe (2007). *Perspectivas pedagógicas de los docentes indígenas.* p. 22.

> eso que tú investigas es muy rico porque es lo que te va a ayudar a caminar con ellos de la mano. A veces pensamos que son niños con necesidades educativas especiales sobre todo en el primer año pero resulta que no lo son, sino que no saben la lengua, es decir, el español, sólo han escuchado su lengua náhuatl, mixe, zapoteco. Por eso es importante que trabajemos con base al contexto del alumno, por ejemplo habrá niños que en su vida han visto una grabadora o un DVD, entonces también tenemos que estar bien conscientes los maestros de dónde partir. Por eso es importante que investiguemos el origen de cada uno de los niños, porque tenemos, acuérdate de los proyectos, tenemos que partir de las necesidades de ellos, cuál es la necesidad de Eduardo, no va a ser la misma que la de este niño investigador Brayan.[162]

La maestra entrevistada alude al *aprendizaje previo* del alumno, a su experiencia y a sus antecedentes culturales, esta maestra es la misma que realizó el ejercicio del mapa. Tanto en el discurso como en la práctica trata de ser congruente, de actuar en consecuencia, Paulo Freire nombra a esta acción *pensar acertadamente* y dice "[…] pensar acertadamente es hacer acertadamente […]".[163]

Las entrevistas fueron realizadas en los meses de junio y julio del 2008, antes de concluir el ciclo escolar; consideré que después de que los padres de familia, docentes y alumnos se familiarizaran con mi presencia a lo largo del ciclo escolar y me consideraran como una persona de confianza era el momento oportuno para realizar las entrevistas. Fue fundamental para este momento, la empatía que logré con cada uno de los sujetos. Inicialmente mi presencia, en el caso de los docentes, fue interpretada como una especie de supervisión por parte de la dirección. Con el paso del tiempo, los docentes conocieron mis intenciones y la relación se transformó, el diálogo fue constante, los comentarios y puntualizaciones en torno a diversos temas que se trataban dentro del aula se convirtió en una situación cotidiana. Mi presencia en el aula, pasillos y patios se convirtió en algo familiar. Lo mismo pasó con los alumnos. Inicialmente se apenaban ante mi presencia, se distraían, se interesaban por las anotaciones que hacía; con el paso del tiempo "deje de importarles", se acercaban a mí para contarme situaciones, resolver dudas, apoyarlos en la resolución de algunas tareas, entre otras situaciones, comencé a ser una figura familiar.

[162] Entrevista realizada a la maestra del grupo 4º A.
[163] FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* p. 35.

Las entrevistas fueron no estructuradas y se realizaron a partir de un guión que consideró cuestiones en torno a la presencia de la población indígena migrante en la escuela (aula), así como la relevancia de los programas de educación intercultural y la formación docente respecto al tema.

El análisis de estos documentos siguió la misma lógica que los registros de observación; se incluyeron los datos del entrevistador, la fecha y hora, el lugar, el nombre del entrevistado y su relación con los sujetos observados (p.ej. mamá de Amanda, alumna indígena de 1º B, de la maestra Sofía), edad, lugar de origen. También se dividió el documento en dos columnas, la primera de inscripción y la segunda de interpretación. Para el análisis de estos documentos seguí las sugerencias que hace Bertely en cuanto a revisar y subrayar en la columna de inscripción, lo que llamó mi atención relacionado con el sujeto de investigación –el docente- y el problema de investigación –la didáctica docente y la construcción de la educación intercultural-, y desarrollar en la columna de interpretación preguntas, inferencias y conjeturas que vincularon lo dicho por los sujetos entrevistados con los conceptos y teorías propias de la disciplina que servirían de andamio para la construcción de la interpretación. Tanto en las entrevistas como en los registros de observación se subrayaron y consideraron las *categorías sociales* que utilizan los actores al ser observados o al ser entrevistados; estas categorías validan las acciones y representaciones subjetivas, por lo que dan cuenta de los *horizontes interpretativos* de los sujetos. Las *categorías sociales* como "sacudirte lo viejo" en alusión a la necesidad de adoptar una postura más abierta que permita la incorporación de recursos y habilidades nuevos para la solución de problemas, me permitieron ubicar al sujeto en un contexto social e histórico particular, desde el cual enuncia su discurso. En otro momento a esta ubicación la identifiqué con lo que Alicia de Alba conceptualiza como *posicionalidad:* "[…] espacio de enunciación de una práctica discursiva, la cual comprende aspectos culturales, epistemológicos, teóricos […]".[164] Desde dicha p*osicionalidad* es que el sujeto establece relaciones

[164] DE ALBA Alicia (2002). *Currículum universitario. Académicos y futuro.* p. 82.

intersubjetivas, en las que pone en juego su propia identidad y el discurso que la sostiene.

4.4.3. La triangulación: encuentro entre la realidad y el ejercicio intelectivo interpretativo

El proceso interpretación de la realidad exige del investigador un ejercicio intelectivo creativo, entendiendo la creatividad como un acto de creación. Rafael Moreno enuncia algunas características del acto creativo:

> a) La creación requiere la dedicación del mexicano a entender la realidad que vive y a explicar los *logos*, la razón principal de esta realidad,
> b) La creación filosófica no equivale, de ningún modo, a la originalidad; se define por encontrar soluciones inéditas, nuevas, a los problemas reales del entorno próximo o remoto,
> c) La reflexión personal dista totalmente del arbitrio del filósofo, pues sólo puede activarse aplicando estrictamente los criterios de racionalidad ya explicados,
> d) La reflexión creadora necesita filosofar y los filosofemas universales pertinentes para estar orientada, poseer herramientas adecuadas, evitar los errores del pasado, dirigir las soluciones a los cambios sociales correctos.[165]

En este sentido la lectura, comprensión y análisis de la teoría pedagógica desarrollada en el campo de la investigación educativa de corte etnográfico, así como de su fundamentación epistemológica interpretativa, se convirtió en un ejercicio intelectivo trascendental para lograr acercarme a la realidad educativa y al planteamiento del problema: cómo la didáctica docente contribuye a la construcción de una educación intercultural en la escuela primaria "Luis de la Brena". La investigación, está relacionada con la dimensión curricular y social de la cultura escolar, ya que:

> La dimensión curricular dirige los esfuerzos hacia la interpretación del modo en que se construye el conocimiento escolar en los salones de clase […] las formas en que se administran los recursos en el aula, la perspectiva pedagógica de los maestros, las estrategias didácticas utilizadas, las expectativas de aprendizaje de los alumnos y otros aspectos relacionados con las prácticas pedagógicas. [La dimensión social] resalta la interpretación del modo en que en las escuelas se establecen nexos con grupos económica, cultural o históricamente diferenciados.[166]

[165] DURÁN AMAVIZCA, Norma Delia (2005). *La quimera o la didáctica en México. El bachillerato universitario y la observación compartida.* p.13.
[166] BERTELY BUSQUETS María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.* p.46-47.

En la dimensión social del currículo se ubica la posibilidad de superar los *límites empíricos* de la etnografía educativa tradicional, al utilizar conceptos de carácter estructural (sociedad civil, sociedad política, vida cotidiana, entre otros), que permiten definir "[…] la escuela como espacio de negociación, resistencia y lucha dentro del Estado […]", y "[…] como una instancia articulada orgánicamente a la estructura social global […]".[167]

La escuela como instrumento de poder del Estado, tiende a ser cuestionada, sobre todo cuando no se logran los objetivos y metas planteados por ésta: la superación de la pobreza, la mejora en las condiciones de vida de los sujetos que acuden a ella, la igualdad, la inclusión, entre otros. El contexto en el que se encuentra inmersa la institución, sitúa las coordenadas para el análisis e interpretación de la cultura escolar:

> La importancia de describir y reconstruir el contexto de investigación radica en la pertinencia que éste tiene en el discurso de los participantes (sujetos de investigación). En primer lugar, son ellos quienes exponen la importancia de situar y describir su acción en un "lugar" con características definidas que, a sus vez, les impuso restricciones y sentido a su acción; así, el significado que los sujetos le atribuyeron a sus acciones está matizado por las acciones (económicas, sociales y culturales) del contexto. En segundo lugar, no pueden ser entendidas todas estas acciones en su especificidad, importancia y complejidad si no son analizadas a la luz de un contexto específico.[168]

Contextualizar la didáctica docente requirió de un ejercicio intelectivo- creativo y metodológico; para realizarlo recurrí a las diversas técnicas y datos que surgieron de éstas: registros de observación, entrevistas, recuperación de documentos escolares (planes y programas, cuadernillos de apoyo ¿qué son las competencias en educación primaria?, entre otros), revisión de trabajos de corte etnográfico que han abordado el tema de formación docente.[169]

Identificar en las entrevistas realizadas a docentes *categorías sociales* relacionadas con el contexto, me permitió plantear inferencias entre el contexto sociocultural que

---

[167] *Ibidem,* 24-25.
[168] TINAJERO VILLAVICENCIO María Guadalupe (2007). *Perspectivas pedagógicas de los docentes indígenas.* p. 55.
[169] Consúltese CZARNY, Gabriela (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*; TINAJERO VILLAVICENCIO, maría Guadalupe (2007). *Perspectivas pedagógicas de docentes indígenas*, entre otros.

envuelve a la institución educativa, la historia del pueblo originario de San Miguel Xicalco y la trayectoria y experiencia de los docentes que imparten clases en esta escuela.

> ***Como que aquí todavía se reflejan las costumbres****…*
> Vivimos y estamos en una comunidad en donde se tienen muchos valores, muchas tradiciones y mucha cultura, entonces eso ha permitido que los niños que vienen se puedan integrar con facilidad, que no sería igual a que se integraran a la escuela del centro de la ciudad. *Como que aquí todavía se reflejan las costumbres* que traen de su pueblo con las costumbres que hay en el pueblo, tú ves como logran aceptarlos.[170]

Haber abordado en los capítulos anteriores cuestiones teóricas relacionadas con los planteamientos que sustenta la educación intercultural, así como la revisión histórica de la Educación Indígena en México y la formación docente, forma parte de este contexto.

El trabajo de investigación etnográfica se va enriqueciendo en la medida en que se permanece y profundiza en la realidad de los sujetos investigados, pero sobre todo, en la medida en que esa realidad observada confronta la propia realidad del sujeto que la observa, es decir, del investigador. Al iniciar con la investigación pensaba que las posturas de los docentes respecto a la educación intercultural estarían definidas y en función de ellas el docente actuaría congruentemente, sin embargo al ir profundizando en la vida cotidiana me di cuenta de que los límites de esas posturas no son tan claros como tampoco lo es la actuación del docente. Es decir, la realidad mostró su complejidad casi inaprensible, lo que retó mi propia curiosidad ingenua y exigió rigor metodológico guiado por una *curiosidad epistemológica.* El investigador no se puede quedar al margen de los sucesos sin que sus propios *horizontes interpretativos* resulten trastocados, cuestionados, puestos a prueba. Finalmente, la etnografía como lo plantea Elsie Rockwell:

> Comprende desde dentro y en situaciones especificas, las representaciones sociales –oficiales y no oficiales, escritas u orales, informadas o fundadas en la opinión pública- que conforman el entramado cultural de la educación escolarizada. Esto no implica encontrar una verdad, sino inscribir e interpretar las múltiples verdades que ponen en duda la legitimidad del discurso escolar hegemónico y que permiten desentrañar las lógicas discursivas, las producciones y amalgamas significativas, las fisuras y vacíos ocultos tras una racionalidad aparente, así como las voces silenciadas que conforman la cultura escolar […en este sentido] La articulación epistemológica de los conceptos de

[170] Entrevista realizada a la maestra del grupo 4º A.

> acción significativa, cultura y ejercicio hegemónico permite reintegrarle al trabajo etnográfico en educación un sentido político.[171]

En el ejercicio de la triangulación se entrecruzan: las categorías sociales construidas a partir de la interpretación de los registros de observación; las categorías sociales construidas a partir de las entrevistas y; los elementos teórico- pedagógicos estructurales que sirven como puente entre las categorías sociales y la teoría para lograr la interpretación de la realidad educativa.

De lo antes dicho se puede inferir que el ejercicio etnográfico es complejo tanto en su definición como en su construcción. Se torna inaprensible en un primer momento; sin embargo, conforme se avanza con el acompañamiento de referentes empíricos significativos (categorías sociales) y de referentes teóricos estructurales, el tejido cobra fuerza y coherencia para el investigador.

[171] BERTELY BUSQUETS, o*p. cit.,* p. 34- 35.

CAPÍTULO 5. EL DOCENTE COMO CONSTRUCTOR DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL AULA

En este último capítulo mi intención es mostrar un acercamiento a la didáctica docente dentro de las aulas de la escuela primaria "Luis de la Brena" y en particular a elementos que según mi propia interpretación contribuyen a la construcción de la educación intercultural en un escenario multicultural. Si bien mi *supuesto de trabajo* planteaba que los docentes han construido sus propias estrategias didácticas para intervenir en escenarios multiculturales y contribuir en la construcción de la educación intercultural, la realidad observada e interpretada desde mis propios *horizontes* configuró una realidad muchísimo más compleja, llena de tensiones y contradicciones permanentes, luchas de poder expresadas en las diversas posiciones y perspectivas docentes.

Dejo al lector el siguiente apartado con la intención de provocar reacciones, críticas, reflexiones que contribuyan a la discusión en torno al tema y al avance en el mismo con la humilde convicción de que la razón nos permite discurrir a favor de propuestas que en alguna medida contribuyen a la construcción de espacios alternativos, abiertos, flexibles, dialógicos, para la manifestación de discursos igualmente alternativos y posibilitadores.

5.1. Perspectivas pedagógicas docentes en torno a la interculturalidad

La trayectoria de la formación profesional de docentes indígenas es reciente, lo es más la incorporación de la propuesta de educación intercultural que implica la participación de toda la población y no solamente de la indígena. En este sentido la formación de los docentes no indígenas que participan en espacios multiculturales resulta una experiencia naciente. "[…] Los maestros no han sido formados para atender esta creciente realidad multicultural, y el sistema educativo tampoco está preparado para enfrentarla […]".[172] Introducir el tema de la interculturalidad en el ámbito de las escuelas urbanas se facilitará si los docentes y directivos están sensibilizados ante el tema.

[172] SCHMELKES, Sylvia. *Educación intercultural.* p.12.

Es algo cotidiano es lo que sucede en su vida

A mí me impacto mucho llegar a esta escuela porque yo siempre había estado en escuelas urbanas. Llegar a una comunidad que aún vive del campo se me hizo casi fuera de la ciudad porque yo nunca había estado en ese ambiente. Sin embargo para los maestros era algo común. Muchos de los niños que vienen a la escuela tienen animales en su casa, ayudan en la siembra, para ellos este tipo de actividades es cuestión de todos los días. Sin embargo de toda esa riqueza creo que no se ha hecho énfasis, los niños no están conscientes de la riqueza que tienen, los niños no se han dado cuenta de ello y tampoco los maestros lo han valorado. La mayoría de los maestros tienen muchos años trabajando en esta escuela a veces eso nos hace perder la perspectiva de cuan ricos y cuantos valores se tienen aquí y, no porque lo hayan hecho de manera pensada, al contrario *es algo cotidiano es lo que sucede en su vida*.[173]

El reconocimiento de las características culturales de los niños y niñas que asisten a la escuela primaria "Luis de la Brena" no es una situación recurrente. En el caso de la directora sucede ya que al ser un sujeto externo a la comunidad percibe a partir de sus propias *perspectivas pedagógicas interculturales* la relevancia de este contexto. Para ella resulta importante la riqueza cultural que tienen los niños de la comunidad, que al mismo tiempo los distingue de los niños de la ciudad. Así mismo reconoce que no todos los docentes se dan cuenta o valoran estas características porque viven día a día inmersos en ellas, es decir, *es algo cotidiano es lo que sucede en su vida*. La cotidianidad es interpretada por la directora como algo *dado*, como algo que está *determinando* el actuar del docente en este escenario complejo, sin embargo al mismo tiempo no lo interpreta como algo *inexorable* ya que identifica en esta cotidianidad la posibilidad de incorporar elementos significativos y valioso al programa escolar, mismo que como herramienta didáctico- pedagógica pretende enmarcar las prácticas pedagógicas a lo largo del ciclo escolar. A partir de los marcos referenciales que emplea para comprender e interpretar su realidad logra plasmar este interés conjuntamente con los docentes, como parte del contexto en el programa escolar del ciclo 2007- 2008:

Intercambio cultural

Actualmente las necesidades de la escuela deben enfocarse a un plano más acorde a la vida cotidiana de la comunidad: el rescate de la riqueza cultural del poblado semirural que es San Miguel Xicalco. La gran cantidad de conocimientos científicos y matemáticos que hay en la siembra de sus parcelas, en el cuidado ecológico de las mismas, en la historia de sus festividades y costumbres, en los valores que se respiran cuando la comunidad abre sus puertas a familias migrantes procedentes de otros estados de la

[173] Entrevista realizada a la directora de la escuela "Luis de la Brena". p.10.

República Mexicana y que llegan al Distrito Federal en busca de mejores oportunidades de vida, en la riqueza lingüística del *intercambio cultural* con estas familias.[174]

Identificar el interés respecto a las características culturales de los alumnos que asisten a la escuela, así como el plasmarlo como parte del contexto que enmarca el proyecto escolar representa un primer momento en el camino que se transita hacia la educación intercultural. Por otra parte, romper con las visiones tradicionales respecto a la planeación y proyección de la educación básica a través de nuevos planteamientos que surgen de los sujetos involucrados en el acontecer diario de la cultura escolar, representa el intento de alejarse de las visiones tradicionales y concepciones construidas históricamente por los docentes respecto a la población indígena. Este planteamiento reconoce la riqueza cultural de los pueblos indígenas así como la apertura y flexibilidad que manifiestan para la incorporación de otros miembros. Tiene que ver con reconocer, aceptar y respetar la diferencia, Paulo Freire la menciona como una de esas "[…] virtudes sin las cuales la escucha no se puede dar. Si discrimino a la niña o niño pobre, […] al niño indio, a la niña rica […] a la mujer, a la campesina, […] no puedo evidentemente escucharlas y, si no las escucho, no puedo hablar con ellas, sino hablarles a ellas, *desde arriba hacia abajo*".[175]

La historia de la formación docente para el ámbito indígena ha estado llena de contradicciones, de tensión entre el discurso oficial y las propias perspectivas pedagógicas de los docentes. La transición de la visión integracionista hacia la visión que valora la diversidad cultural está aún llena de conflictos y tensión, sin embargo actitudes elementales como la sensibilización ante el tema y el interés por el mismo son fundamentales para avanzar en la construcción de la educación intercultural.

El escenario escolar representa un espacio de tensión permanente en donde se encuentran diferentes discursos, representa "[…] sitios culturales y políticos […] espacios de contestación y lucha entre grupos diferencialmente dotados de poder

[174] Escuela primaria "Luis de la Brena". Proyecto Escolar "Citlalpihuacan" 2007-2008. p. 4.
[175] FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* p. 115-116.

cultural y económico […]".[176]En este sentido los discursos respecto a la interculturalidad dentro de la escuela "Luis de la Brena" representan la lucha entre las diferentes posturas y trayectorias de los docentes ya que existen aquellos que se interesan por las cuestiones de diversidad cultural, lingüística y su relevancia en los procesos escolares de los alumnos indígenas que asisten a la escuela, y aquellos para los que pasa desapercibido. En el primer acercamiento que tuve con los docentes de la escuela primaria "Luis de la Brena" percibí una actitud defensiva de su parte, así como incredulidad y cuestionamiento al trabajo que en lo sucesivo desarrollaría. Durante el primer encuentro con la maestra del grupo 1º B al preguntar si tenía alumnos indígenas en el salón me contestó: -no, si a caso Angélica, pero ella no habla ningún dialecto-. La maestra no mostró mayor interés por seguir con la conversación. Posteriormente, los resultados de la encuesta respecto al origen de los alumnos en cada uno de los salones mostró que en el grupo 1º B había seis alumnos hijos de padres indígenas migrantes cuyos padres eran hablantes de náhuatl, mixe y mazahua. La maestra no conocía este dato:

> ***Desde pequeños se los trajeron y también por eso ellos no manejan ningún idioma***
> Bueno se podría decir que ahorita en este año nada más tengo… bueno por lo poco que… la mayoría de niños que en sus actas de nacimiento aparecen que son de otros estados, que no son de aquí del DF, nada más son… es esta niña Angélica que tiene poco de haber radicado aquí en el DF. Los demás niños a la mejor sí nacieron allá pero *desde pequeños se los trajeron y también por eso ellos no manejan ningún idioma*. La única es Angélica me dice que sabe algunas palabras.

La maestra de 1º B no sabía cuántos niños indígenas había en su salón; después de que le comenté los resultados de la encuesta se sorprendió, tampoco sabía que los papás de estos niños son hablantes de lenguas indígenas. La interpretación de la maestra respecto a los niños y niñas indígenas en el aula se vincula con el hecho de que ellos *desde muy pequeños se los trajeron aquí* por lo que al incorporarse a la escuela y a la cultura escolar dejan de ser indígenas confirmado además porque ya no hablan su lengua materna, nuevamente lengua se asocia con indígena, la ausencia de esta con el dejar de serlo; prejuicio cultural que se construyó a través del devenir histórico y del discurso oficial en torno a esta idea.

[176] GIROUX, Henry (2004). *Teoría y resistencia en educación.* p.22.

A lo largo de las observaciones que realicé en el grupo me percaté que en muy pocas ocasiones se abordaba el tema y se realizaban ejercicios o actividades relacionadas con la diversidad cultural. La maestra se limitaba a revisar los temas según el libro de texto gratuito de español y matemáticas, en que los alumnos adquirieran la habilidad de la lectoescritura. La misma maestra reconoce que en algún momento los cursos de interculturalidad que tomó le sirvieron, sin embargo ahora que no tiene niños indígenas no los ha retomado.

> ***Logró adaptarse gracias al trabajo de otros maestros***
> Los cursos que tomamos de interculturalidad sí me han servido. Hace cuatro o cinco años [con una alumna que] ahorita la va en 5º año fueron muy importantes. Esta niña, no recuerdo ahorita de dónde es originaria pero le costó mucho trabajo integrase a la escuela, desde la entrada, ella no permitía que estuviera encerrada. No sé si había otra situación por ahí, pero por ejemplo el hecho de que la metieran a la escuela para ella era algo muy angustioso porque lloraba. Después ya entraba a la escuela pero para que entrará a un salón, nos costó un triunfo, entonces más que nada son niños que necesitan [que] uno como maestro les la confianza, el que se sientan a gusto, hacerlos participativos en la clase. Desde primero, yo tuve a la alumna, después reprobó en segundo y de nuevo nos volvimos a encontrar en 3er año. Cuando yo la retomé fue el primer año en que *logró adaptarse gracias al trabajo de otros maestros*. Tal vez el avance fue mínimo porque en tercero todavía no lograba dominar el español porque ella hablaba otra lengua, no recuerdo cuál pero no hablaba español.
> Ya después en tercer año y fue más regular en su asistencia, ya también acataba más las reglas del salón. Considero que más que nada fue la confianza que tuvo, no hacerla que sé yo a un lado. Desafortunadamente es lo que llega a pasar en algunas ocasiones, que nos cansamos tanto cuando los grupos son grandes que preferimos ignorarlos, hacerlos a un lado. En este caso no yo trate de integrarla, siempre la puse a la par de sus compañeros […] No nada más ha sido ella, pues muchos niños que han venido de otros lugares a radicar por aquí asisten a esta escuela y creo que es una de las escuelas en donde se ha dado inscripción a muchos niños que vienen de otros lados.
> Actualmente no lo hago porque no tengo niños con estas características. Retomé algunas cuestiones en el proyecto *México hoy,* pero desde ahí no lo he manejado de nuevo.[177]

Para la maestra la idea de trabajar desde la perspectiva intercultural está relacionada con la adaptación del alumno a la cultura escolar, es decir, alcanzar los objetivos curriculares programados como la lectoescritura y adaptaciones que tienen que ver con reglas y normas de la institución escolar. Los cursos de interculturalidad "le sirvieron" para apoyar a Angélica a adaptarse a la institución. La adaptación requiere que el sujeto deje de serlo y se convierta en objeto que recibe pasivamente los que los demás depositan en él, en términos de la educación liberadora de Paulo Freire la *adaptación* tiene que ver con el sometimiento, la *adaptación* es un concepto pasivo vs la *comunión o integración*; un hombre adaptado no es capaz de alterar su

[177] Entrevista con la maestra de 1º B. p. 3-4.

realidad, por el contrario, se altera así mismo para adaptarse,[178] se trata de una acción defensiva en la misma lógica en la que Czarny habla de *invisibilización* como estrategia de sobrevivencia intercultural, la adaptación es una acción para sobrevivir en el contexto de una cultura escolar ajena a la del sujeto.

Por otro lado, desde una perspectiva distinta la maestra del grupo 4º A reconoce la presencia de niños y niñas indígenas en su salón y las características culturales y lingüísticas que portan:

> ***A la escuela no vienen vacíos***
> Yo creo que los niños tienen algo siempre, *a la escuela no vienen vacíos*, tienen una vida, tienen un aprendizaje previo, entonces para iniciar todo un año escolar tenemos que investigar, rascar qué saben, para partir de ahí y saber qué puedo utilizar, qué me puede servir de ellos y eso que tú investigas es muy rico porque es lo que te va a ayudar a caminar con ellos de la mano. A veces cuando tú no sabes nada de ellos y puedes llegar a detectar que son niños con necesidades educativas especiales en primer año y resulta que no lo son sino que no saben hablar español porque hablan otra lengua, la lengua de sus padres. Es importante que trabajemos con base a su contexto para que estemos bien conscientes los maestros de dónde partir y las características que debemos tomar en cuenta. Por eso es importante que investiguemos el origen de cada uno de los niños, porque tenemos, acuérdate de los proyectos, tenemos que partir de las necesidades de ellos, cuál es la necesidad de Eduardo y cuáles son sus conocimientos y experiencias.

La maestra reconoce la relevancia de los conocimientos y experiencias previas del alumno, reconoce que es a partir de éstos que los docentes deben trabajar en el aula. Asimismo reconoce que eso que los niños *traen* al salón de clases ayuda a *caminar de la mano* con el docente y a saber cuáles son las necesidades de cada uno de ellos. Eso que los *niños traen* es precisamente saberes construidos socialmente, experiencias en torno a sus vivencias personales que les han posibilitado la aprensión e interpretación de la realidad, que les permiten explicaciones "objetivas" de la su realidad.[179] La maestra logra vincular los conocimientos previos de los alumnos, las características culturales, las necesidades educativas y los proyectos escolares, propuesta didáctica para abordar los diversos contenidos temáticos a lo largo del ciclo escolar. Sus perspectivas pedagógicas

[178] *Cfr.* FREIRE, Paulo (2001). *La educación como práctica de la libertad.* p.31.
[179] El tema de las perspectivas con las que los alumnos indígenas interpretan su realidad es de gran relevancia en la constitución de lo que Bertely nombra como *nuevas etnicidades* y que pueden ser grandes aportaciones teóricas en torno a la configuración de una etnicidad actual. Es un tema que resalta por su importancia y que podría ser objeto de nuevas etnografías.

interculturales le permiten reconocer y respetar la diversidad cultural, valorarla en términos de conocimientos y experiencias que portan los alumnos y que les permite *ser y estar siendo con el mundo*, es decir, desde la perspectiva de la maestra los alumnos son sujetos social e históricamente construidos pero no determinados.

> ***Aprender a respetar las necesidades de los niños, de los alumnos.***
> Lo que pasa es que si tú vas respetando las necesidades del niño, por ejemplo la necesidad de Brayan es investigar y la necesidad de Eduardo es conocer, entonces yo lo llevo a investigar a él pero de otra manera, los dos van investigando y van aprendiendo y si hay necesidad voy a poner a Brayan y a Eduardo en el mismo lugar, entonces ya de esa manera estoy respetando sus necesidades pero estoy llevando el mismo propósito, a la mejor a Brayan lo voy a mandar investigar a cerca de la luna y a la mejor a Eduardo, a él lo voy a llevar a investigar a cerca de cómo se veía la luna en su pueblo, cuándo salía, te diste cuenta de que siempre estaba completa, a la mejor con él voy a utilizar otros elementos, le voy a decir, dibújame cómo se veía la luna en tu pueblo, siempre la veías igual, investiga por qué era diferente. Las necesidades de Eduardo son diferentes a las necesidades de Brayan pero tengo un contenido que tengo que cubrir. Como maestro tienes que *aprender a respetar las necesidades de los niños, de los alumnos*.[180]

También reconoce que es necesario que los docentes respeten las características y necesidades de los niños indígenas, las aportaciones que hacen a la clase a partir de éstas y lo que *ponen en común* con los demás. Resalta la necesidad de *aprender a respetar las necesidades de los niños, de los alumnos,* aprender a *escuchar* elemento fundamental en las perspectivas pedagógicas interculturales que se acercan a la construcción de una educación intercultural y al diálogo intercultural fundacional de ésta, en este sentido la comunicación se torna compleja, se trata del acto de comunicar, del proceso "[…] del habla y de la escucha en donde la disciplina del silencio debe ser asumido con rigor y en su momento por los sujetos que hablan y escuchan en un *sine qua* de la comunicación dialógica […]".[181]

En cuanto a los proyectos educativos, la maestra reconoce que han existido diversos tipos de proyectos en torno a la interculturalidad y que algunos han estado más vinculados con lo que ella nombra como "darle su espacio" a los niños para que expresen la riqueza de su cultura.

[180] Entrevista con la maestra de 4º A. p. 9.
[181] FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía. saberes necesarios para la práctica educativa.* p. 112.

Ellos se sentían importantes porque se les daba su espacio

El proyecto de interculturalidad se dio hace muchos años, de hecho por las características de la escuela se dio. Te hablo de hace como cinco años que yo tenía niños que venían de otros estados y había encuentros, encuentros en donde detectábamos a los niños. Vamos a pensar que yo tuviera cinco niños indígenas, al final del año había encuentros, fíjate que los reuníamos. La maestra que estaba antes ella era muy atenta a los niños que venían de otro estado, entonces nos reuníamos en una escuela de alguna parte del DF y llevaba yo a mis niños y cada quien llevaba a sus niños y en un foro estábamos todas las maestras que teníamos este tipo de niños exponiendo, presentando ponencias, en otro espacio estaban los niños integrados por ejemplo, todos los que eran de Veracruz estaban en Veracruz, todos los que eran del mismo estado estaban juntos, medio tiempo y otro medio tiempo se intercalaban para que expresaran su cultura con los demás. Eso a mí se me hacía muy rico inclusive hasta algunos niños iban con atuendos de su estado y *ellos se sentían importantes porque se les daba su espacio* y todo era bien bonito. […] Todos los niños se sentían realizados porque ellos iban a representar a la escuela porque venían de otros estados de la República. Cosa que ahora pasa inadvertida. Preparábamos material, las maestras llevábamos un atuendo diferente y ellos se sentían realizados porque se les estaba tomando en cuenta, pero esas actividades se perdieron. Inclusive hubo un momento en el que hacíamos cosas de barro, de plastilina, eran actividades que tenían los niños. Era algo bonito porque convivían con otras personas, *sabían que no solamente eran ellos lo que estaban aquí y que estaban migrando, sino que en todo el DF existen niños que están como ellos.*[182]

Otro aspecto relevante para la maestra al participar en este tipo de encuentros es que los niños indígenas se daban cuenta que no estaban solos, *que no solamente eran ellos los que estaban aquí y que estaban migrando, sino que en todo el DF existen niños como ellos*. Este reconocimiento tiene que ver con un ejercicio de interacción interindígena. Al respecto, en el trabajo que desarrolla Podestá Siri respecto a metodologías de trabajo interculturales en ámbitos escolares, afirma que:

> Durante décadas hemos hablado sobre la importancia de incluir en el currículo de niños indígenas sus maneras de ver y representar el mundo, pero aún no contamos con experiencias teórico-metodológicas acabadas sobre el tema [en este sentido la propuesta] "quiero que me cuentes como es tu comunidad y cómo eres tú, para que te cuente cómo es la mía y cómo soy yo", [da la oportunidad] de analizar el discurso interindígena provocado por nosotros y permitirles a los nativos manifestar aquellas partes de sus mundos que enfatizan mediante sus propias lógicas.[183]

La propuesta metodológica que hace Podestá en su trabajo menciona la relevancia del discurso interindígena que se crea a partir del contacto de dos o más etnias indígenas, lo mismo que reconoce la maestra al partir de las necesidades de los alumnos y de sus conocimientos previos y contextualizados y al ponerlos en común

[182] Entrevista con la maestra de 4º A. p. 8.
[183] PODESTÁ SIRI, Rossana (2006). "La escuela y sus mundos interculturales. hacía una propuesta metodológica de autoría infantil". p.288.

con otros, en este caso con otros distintos a él, así como con el ejercicio que se crea a partir del encuentro de sujetos de la misma región y diversas etnias pero que comparten la situación de migración e incorporación a escuelas regulares en este caso del Distrito Federal.

Las dos perspectivas pedagógicas en torno a la interculturalidad y a los proyectos relacionados con ésta conviven en la misma escuela, son parte de la cultura escolar que se construye diariamente ante un escenario multicultural. En este sentido se han realizado diversos trabajos de corte etnográfico que abordan el tema de la *invisibilización* de los indígenas en instituciones educativas oficiales de la Ciudad de México. Sin dejar de lado esta situación lo que pretendo enfatizar a partir de este trabajo de investigación tiene que ver más con la segunda perspectiva en la que se reconoce sensibilidad por parte del docente ante los temas de interculturalidad dentro de las instituciones educativas, ya que el supuesto principal es que los docentes participan en la construcción de la educación intercultural a partir de la práctica pedagógica cotidiana y específicamente a través de la didáctica que despliegan cotidianamente en el aula.

La perspectiva pedagógica intercultural sensible ante la presencia del otro reconoce la relevancia de los procesos históricos en su vida cotidiana dentro del aula, así como una postura crítica de su quehacer como docente. En este sentido un aspecto relevante para los docentes es reconocer que la escuela ha cambiado a lo largo de la historia y que ellos han intervenido en ese cambio.

> ***Compartimos nuestras vivencias***
> Hace años cuando yo llegué a la escuela se veía como una escuela a la que te daba tristeza llegar, no era “Luis de la Brena” era Luis de la greña. Era muy triste porque nadie [ningún docente] se quería venir aquí, -déjenme sin plaza y sigo en lista de espera pero no voy ahí-, decían los compañeros. En ese entonces faltaban de tres a cuatro compañeros diariamente, yo veía a la directora desesperada, -es que no es posible que con esa tranquilidad no vengan, ni siquiera se tomen la molestia de hablar por teléfono y avisar-. En ese entonces todavía se podía regresar a los niños, eran las 11 de la mañana y las señoras apenas se iban con sus hijos; te estoy hablando de 1993. En 1996 la escuela se convirtió en escuela de tiempo completo y todo esto cambió. De los 14 compañeros que éramos en ese momento sólo escogieron a la mitad, sólo a los que teníamos mejor desempeño. Al ver esto nos hicimos más responsables y hubo todo un cambio. Por otro lado la escuela también ha mejorado porque creo que los que vinimos de fuera compartimos nuestras vivencias, nuestra forma de vida a los niños del pueblo. Todo aquello que nos ha funcionado allá afuera queremos ponerlo en práctica aquí, se lo

> trasmitimos a los alumnos con la finalidad de que se genere un cambio y siento que está surtiendo efecto tal vez a pasos muy lentos pero ya he hecho que los niños no falten tanto a la escuela y esto es un indicador muy importante, es un muy buen logro. Se está creando en ellos [en los alumnos] el sentido de responsabilidad, la necesidad de asistir a la escuela.[184]

La maestra reconoce que ha habido muchos cambios en la institución escolar y que ella como docente ha influido de manera positiva al ser responsable y *compartir nuestras vivencias, nuestras formas de vida a los niños del pueblo. Todo aquello que nos ha funcionado allá afuera queremos ponerlo en práctica aquí*. La maestra se *asume* como responsable de lo que pasa en la institución, se *asume* individual y colectivamente como cuerpo colegiado. "[…] *Asumirse* como ser social, e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar […]".[185] En lo colectivo la maestra es capaz de reconocer su compromiso e identificación con los otros que igual que ella tienen el deber y en diversas medidas la posibilidad de *asumirse*.

Igualmente relevante es el hecho de que la maestra se reconoce como un ser de la historia y con la historia, es decir un sujeto histórico; su labor pedagógica en este sentido se torna cotidiana y esta cotidianidad construye la realidad, el acontecer diario y al mismo tiempo la historia.

> Lo particular también influye en lo general. Los grandes cambios sociales comienzan con las pequeñas cosas de la vida, y la alteración de lo pequeño afecta a lo grande. Un proyecto social sólo puede emprenderse cuando lo sienten como parte de su vida, cuando lo han incorporado a su ser […] la vida cotidiana no está al margen de los grandes acontecimientos políticos o económicos, ni de los coyunturales y estructurales […] Todo individuo independientemente de su función social, de su relación con medios de producción históricamente determinados, de su conciencia en su escenario concreto, tiene una *vida cotidiana*.

La vida cotidiana de los docentes resulta relevante cuando ellos mismos reconocen las trasformaciones que han sucedido a su alrededor y a causa de su acción sobre el medio ya sea a través de su participación directa e intencionada o indirecta e "inconsciente".

> ***Sí han tenido un adelanto muy grande.***
> [La escuela] Sí, sí ha cambiado mucho. Yo soy una de las maestras que estoy en contra que de repente […] dicen que el nivel [de la escuela] no logra subirse, elevarse, yo creo

[184] Entrevista con la maestra de 4º A, p.24
[185] FREIRE, Paulo. *op. cit.,* p.42.

> que sí hay [un buen nivel […] yo tengo muchos alumnos egresados que están en la universidad, que están en preparatorias de la misma universidad, son muchachos emprendedores inclusive dentro de la comunidad, cosa que no se veía hace… Cuando yo llegué a esta escuela, antes el propósito de la comunidad era salir de sexto y de la secundaria y ahora yo me encuentro a mis alumnos y son gente que ya está por recibirse, que está en la universidad […] yo veo que los alumnos *sí han tenido un adelanto muy grande.*[186]

La maestra logra identificar cambios positivos en los alumnos que egresan de la escuela primaria, ahora son *alumnos que están en la universidad, en preparatorias de la misma universidad, son muchachos emprendedores*. Así mismo, hace una asociación entre "adelanto" y continuidad de los estudios universitarios de los alumnos egresados. A través del tiempo y a partir de dos momentos históricos, cuando ella llegó y el momento que representa la actualidad, la maestra logra identificar diversos cambios.

Otro de los aspectos relevantes presentes en las perspectivas pedagógicas de los docentes sensibles ante el tema de la interculturalidad tiene que ver con el ejercicio de auto reflexión que hacen sobre su propia práctica docente.

> ***Sacudirte y sacar todo lo de hace muchos años***
> El trabajo con proyectos, como todo sistema viene y te dice, -sabes qué escuelas de calidad y de tiempo completo van a trabajar con proyectos-, sí, el proyecto es una manera diferente a la que trabajan los maestros, entre comillas, "comunes", porque tenemos que crear. Se puede decir que nosotros rescatamos sus competencias [de los alumnos], que son sus habilidades, de la habilidad que él tenga rescatamos para poder construir ese conocimiento. Pero esto implica mucha planeación, mucho trabajo, implica muchas estrategias que aplicar con ellos. El niño, como nosotros, estaba acostumbrado al pizarrón y a la hoja de papel; esta modalidad [proyectos de aula] viene y lo cambia. […] Pero para que llegáramos a lo de ahorita tuvo que haber un proceso grandísimo. Ahora ya manejamos las competencias, no tanto para el niño sino también para nosotros. Cuando vamos a una junta también analizamos nuestras competencias como docentes; cuando yo hago una evaluación y mis alumnos no están saliendo bien en comunicación o no están saliendo bien en matemáticas, entonces tengo que reflexionar que a la mejor mis competencias en este momento no están adecuadas y que tengo que echarle ganas y que tengo que revisar qué está pasando conmigo […] Pero para eso es todo un proceso, para empezar tienes que *sacudirte y sacar todo lo de hace muchos años*.[187]

Inicialmente la maestra reconoce que algunos de los programas que se proponen para las escuelas de calidad y tiempo completo, son definidos desde un ámbito externo a la escuela primaria "Luis de la Brena", es decir, que son programas

[186] Entrevista realizada a la maestra 4º A. p. 2.
[187] Entrevista realizada a la maestra de 4º A. p. 4.

diseñados desde la Secretaría de Educación Pública y las diversas direcciones y subdirecciones que la integran. Así mismo reconoce que para adoptarlos es necesario replantear las formas de trabajo que hasta ese momento se tenían; así como *lograr llegar al momento* de reflexión sobre la propia práctica pedagógica, momento que se logra a través de un proceso que inicia con *sacudirte y sacar todo lo de hace muchos años*, es decir, un proceso que implica la constante re-construcción de sus propios *modelos interpretativos* y que se relaciona con un acto comprometido de la *formación docente*, entendida ésta como:

> El proceso por el cual un sujeto se apropia de las competencias – saberes, actitudes, habilidades- propias de la profesión de enseñar. Este proceso permite la construcción de un docente capaz de reflexionar, resconstruir y sistematizar situaciones y conocimientos generados en su propio trabajo, que le permitan tomar las mejores decisiones para reorientar su acción pedagógica […] la formación docente no se inscribe a los marcos institucionales, sino que es un proceso continuo que se desarrolla en diferentes tiempos y espacios, a lo largo de toda la vida profesional y en el que confluyen diversos factores de carácter individual, social y cultural que posibilitan aprendizajes también diversos sobre el trabajo docente.[188]

La reflexión en torno a la propia práctica pedagógica del docente implícita un ejercicio dinámico y dialógico entre el hacer y el pensar sobre dicho hacer; como menciona la maestra *tengo que reflexionar que a la mejor mis competencias en este momento no están adecuadas y que tengo que echarle ganas y que tengo que revisar qué está pasando conmigo*, lo que implica también, como lo mencioné párrafos arriba, asumir una responsabilidad real y sobre todo coincidir con una *ética universal*. Diversos elementos se entrecruzan cuando el docente reflexiona en torno a su propio actuar; la experiencia movida por una curiosidad ingenua que luego se vuelve crítica y que es guiada por una intención epistemológica de acercarse a la realidad y problematizarla como un suceso dinámico, no estático, cambiante. El ejercicio de reflexión es complejo.

Los docentes que participan en escenarios multiculturales dentro de las escuelas regulares oficiales del Distrito Federal no han sido formados para la diversidad y los programas y proyectos oficiales e institucionales (como las licenciaturas, diplomados,

[188] SALINAS SANCHEZ, Gisela V (2006). "Formación de docentes en y para la diversidad". p. 166-167.

especialidades y posgrados que ofrece la UPN) aún no han impactado en la formación de los docentes, sin embargo éstos han tenido que reflexionar y participar a partir de sus propios recursos y elementos; han tenido que asumir una actitud auto crítica en torno a su propia formación y a los retos que les exige las nuevas condiciones.

> ***Uno se capacita uno puede encontrar los recursos***
> Se ha tratado de solventar esa situación [la falta de conocimiento respecto a los proyectos y a la iterculturalidad] a través de las jornadas pedagógicas por parte de la SEP y con los recursos del PEC [Programa Escuelas de Calidad] se les han dado algunas capacitaciones específicamente en lo que es el desarrollo del proyecto escolar, el desarrollo de los proyectos de aula, la incorporación de la visión intercultural y sobre las formas de evaluación a través de instrumentos que consideren el desarrollo de competencias no nada más conocimientos. Sin embargo, más allá de esto yo creo que lo que favorece el proyecto escolar es la responsabilidad que cada quien adquiera, que esto no depende de las características que cada uno tenga sino de las ganas y compromiso que asuma. La heterogeneidad enriquece pero definitivamente lo importante es el compromiso que cada maestro desarrolle para capacitarse, no necesitamos capacitarles, la sección no capacita, *uno se capacita uno puede encontrar los recursos*, qué tanto tiempo le dedique a involucrarse en esto. Yo soy madre de familia, tengo a mi hija, tengo mi casa y bueno me he dado tiempo, estudie la maestría. Entonces, creo que depende de uno el buscar los recursos y en ese sentido bueno la SEP me apoyó me dio una beca y me dio medio tiempo para dedicarme a ello, entonces creo que también la SEP puede dar apoyos si uno también los busca y además demuestra que los está aprovechando, como en este caso. Definitivamente está en uno buscar su autocapacitación.[189]

La reflexión que hace el docente en torno a su desempeño y resultados dentro del aula es imprescindible para buscar, proponer y ejecutar alternativas de solución a los diversos retos que enfrentan. La afirmación que hace la directora cuando menciona *uno se capacita, uno puede encontrar recursos* da cuenta de un ejercicio autocrítico y de la posibilidad de vislumbrar desde sus propios *horizontes interpretativos* alternativas viables para la solución de determinados problemas, así como del reconocimiento ante la *incompletud*, es decir reconocer que los docentes, como todos los sujetos, son seres inacabados en búsqueda constante de respuestas, de situaciones, de aquello que los completa momentáneamente. Además el espacio que ocupa el docente en la institución escolar le permite asumir una postura de acatamiento o de contestación y construcción de discursos alternativos.

> La relación entre educación, política y Estado no se pueden discutir sólo desde la perspectiva de la corriente principal de la cultura política […] la educación no es ni políticamente neutral ni técnicamente "objetiva". Como lo ha proclamado Paulo Freire

[189] Entrevista realizada a la directora de la escuela primaria "Luis de la Brena". p. 2.

> congruentemente en su obra, hay una "politicidad" esencial de la educación. Esto tiene implicaciones epistemológicas, analíticas y éticas. McLaren dice: „No sólo es imposible desinvestir a su pedagogía de su relación con la política, es teóricamente deshonesto' (McLaren, 1994:321). Esta politicidad se relaciona ante todo con los vínculos explícitos así como sutiles entre educación y poder al mismo tiempo, se relaciona con la naturaleza política del Estado y de la educación pública como ámbito y lugares en contención para el intercambio de bienes y servicios y la competencia de proyectos político- económicos (Freire, 1996).[190]

En este sentido, las perspectivas interculturales de los docentes se construyen en torno a la reflexión que se hace del propio ejercicio diario dentro del aula, es decir, la ausencia de un discurso oficial intercultural en la escuela primaria "Luis de la Brena" se traduce como un espacio político- pedagógico "abierto" a las propuestas pedagógicas que se desarrollen cotidianamente por los docentes.

> Cuando vimos en el proyecto de México hoy, la ubicación geográfica de México resaltamos los estados de los niños indígenas que asisten aquí al salón. De hecho a través de enciclomedia pudimos hacer una especie de visita virtual, por así decirlo, por los estados de estos niños. No nada más vimos así en el mapa, sino también analizamos el tipo de población, la actividad económica predominante, trajes típicos, a través de fotografías conocimos los lugares más importantes. Para ellos creo yo que fue algo muy importante, muy bonito porque se sintieron grandes, como diciendo no nada más los de aquí del DF. Inclusive dos de ellos me pidieron permiso para faltar unos días porque fueron a sus comunidades, y apenas la semana pasada, no me acuerdo de qué platicábamos, y les dije –a ver los que apenas fueron a Puebla y a Oaxaca, díganme cómo está el lugar, qué hay de nuevo-, porque parece ser que no conocía, parece ser que se los habían traído de bebés y no conocían. Para ellos también resultó interesante, resulto agradable el ver qué hay allá. A los demás niños les llama la atención, yo me he esmerado porque cada que vemos un video de un lugar de nuestra República yo les he dicho que estemos atentos de este lugar, para qué, para que luego no nos vacilen de cómo es, que si bien no tenemos la oportunidad de ir, por cuestiones económicas y de tiempo, pues que por lo menos a través de algún video, a través de fotografías nosotros conozcamos, para que podamos saber cómo es y en alguna plática que escuchemos también podamos opinar, para que no nos quedemos callados.[191]

En este mismo sentido, la maestra de 4º A recuerda las formas en las que ha entendido, asumido y participado en actividades relacionadas con el intercambio cultural y el respeto a la diversidad:

> ***Se les daba su espacio***
> El año pasado yo tenía niños que venían de otros estados y había encuentros, encuentros en donde detectábamos a los niños. Vamos a pensar que yo tuviera cinco niños y a fin de año había encuentros, fíjate que los reuníamos, y la maestra que estaba antes [como directora] ella era muy atenta a los niños que venían de otro estado, entonces nos reuníamos en una escuela de alguna parte del DF y llevaba yo a mis niños y cada quien llevaba a sus niños y en un foro estábamos todas las maestras que teníamos este tipo de niños poniendo ponencias, presentando ponencias y en otro estaban los niños integrados por ejemplo, todos los que eran de Veracruz estaban con

[190] TORRES, Carlos Alberto (2007). *Democracia, educación y multiculturalismo.* p. 29.
[191] Entrevista a la maestra de 5º B. p. 11.

> los niños veracruzanos, y así se organizaba por estados. En otro momento todos se intercalaban, para que expresaran su cultura con los demás. Eso a mí se me hacía muy rico inclusive hasta algunos niños iban con atuendos de su estado de la república y ellos se sentían importantes porque *se les daba su espacio*. En el ámbito escolar, nos invitaban a que estos niños fueran integrados en la planeación diaria de los maestros, tomando en cuenta como una herramienta más que te sirviera para el trabajo cotidiano, en cuanto a su conocimiento. Por ejemplo, vamos a pensar que yo estaba viendo la Batalla de Puebla, igual y si un niño venía de Puebla él nos pudiera ayudar a conocer su estado, a ubicarlo a conocer sus costumbres, sus lenguas, esa era, más que un trabajo era la invitación a integrar.[192]

La maestra reconoce que las actividades en torno al tema de interculturalidad que se han desarrollado a lo largo de su estancia en la escuela han sido diversas y en algunas ocasiones ha percibido mayor interés por parte de las autoridades, específicamente de la directora *la maestra que estaba antes, ella era muy atenta con los niños que venía de otros estados*; dicho interés estaba relacionado con la participación de algunos docentes y alumnos en actividades a nivel zona y distrito centradas en el intercambio cultural, en donde *se le daba su espacio a los niños indígenas*.

Por otro lado, la maestra de 4º A identifica como un objetivo de los programas de interculturalidad propuestos por autoridades a través de la dirección 5, *el integrar el conocimiento de los niños que vienen de otros estados como una herramienta didáctica más que sirva para el trabajo cotidiano*, es decir, para fomentar el conocimiento del medio y de los elementos cotidianos de los sujetos, a través de la relación que el sujeto- alumno ha experimentado directamente por proceder de ese lugar. Sin embargo este conocimiento sólo da cuenta de un hecho y no siempre se logra la reflexión en torno a el por qué y para qué, cuestionamiento que encaminaría a los alumnos hacia la reflexión crítica en torno a los fenómenos, sean estos de índole social, natural, físico, económico, entre otros.

Existen docentes que identifican a los niños y niñas indígenas que están en su salón. Conocen sus historias y su trayectoria en la escuela (o en las escuelas), los problemas que han enfrentado, así como los cambios y trasformaciones que han

[192] Entrevista con la maestra de 4º A. p. 5.

tenido. La maestra de 4º A entre las historias que menciona está la del alumno náhuatl de Puebla:

> ***No le dimos el enfoque necesario para José***
> Yo tuve a un niño que se llama José, lo tuve dos años, era un niño que tenía mucha riqueza y se ha perdido y es una lástima porque se ha perdido. Ese niño viene del estado de Puebla, en el momento en el que lo recibí acababa de llegar al Distrito Federal, nos identificamos mucho. En ese tiempo yo tenía tres niños del estado de Puebla, dos de Puebla y uno de Veracruz. En especial este niño me llamaba la atención porque era muy arraigado a sus raíces, entonces él entonaba el Himno nacional en Náhuatl, propuse que lo hiciera en las ceremonias y se dio. Un día la directora me dijo que iba a haber un encuentro en Milpa Alta, me dijo que si yo tenía algo para llevar, me lo dijo dos días antes, le dije maestra –es que usted me lo hubiera dicho antes, hubiéramos investigado--no-, me dijo, -es que es urgente-, y en ese momento a mí se me ocurrió y dije –qué hago, yo quiero que mi alumno sea rescatable- se me vino una idea y llamé a su mamá, yo le decía a José, -José tu entiendes lo que tu mamás te dice-, me dice –sí maestra, yo no lo hablo bien pero sí entiendo lo que ella me dice- entonces le dije a la señora, -señora vamos a ir a un encuentro y usted me va a ayudar-, - si maestra- me dice, -usted va a hablar y José me va a traducir-. Es una familia con muchos valores, es una mujer que ama a sus hijos. Nos fuimos al encuentro en donde estaba la secretaria de educación y había muchas personalidades, entonces yo me sentía muy chiquita porque iban escuelas donde habían preparado canciones, bailables, atuendos y yo con José y su mamá y dije –chin, a que me vine a meter aquí-. Estaba todo el auditorio lleno y les dije – ni modo pues nos la vamos a aventar-, - sí maestra- y entonces empiezan a pasar y llega el turno de mi escuela y digo –señora, respire hondo y vamos a pasar- era un auditorio muy grande, entonces yo tomé el micrófono y dije que quería que vieran una muestra de lo que tenía en mi grupo entonces yo les dije, pedí dos micrófonos y les dije que ellos iban a platicar, estábamos los tres y yo le dije – señora yo hablo, usted contesta y José nos traduce-, yo les preguntaba y les decía –señora usted por qué vino aquí-, yo le preguntaba y José nos decía es que mi mamá dice esto y esto y esto, cómo era la educación aquí, cómo era la educación en su pueblo, qué valores había encontrado aquí y que valores tenía en su pueblo, que si había beneficiado a sus hijos o los había perjudicado. Hicimos toda una plática entre los tres que sin darme cuenta impresionamos tanto a la gente que las autoridades nos fueron a ver, felicitaron a José, felicitaron a su mamá, nos dieron sus tarjetas, que iban a ayudar a José, desgraciadamente perdimos la pista y *no le dimos el enfoque necesario para José*, pero fue una experiencia muy bonita que yo tengo.
> Ahora José está en 6º año y lo veo diferente, porque yo siempre lo vacilaba que si me llevaba a su pueblo, -cuándo me vas a llevar a tu pueblo-. Ya no tiene ese interés que tenía antes, como que ahora el niño creció y ya es diferente, como que ya no tiene esa emoción y yo creo que ahí es donde fallamos los maestros, porque hasta la señora venía y yo le pedía que nos platicara de su pueblo. Hubo actividades, hay un proyecto que se llama el juego y yo la invité a que nos platicara qué juegos ella jugaba en su pueblo y que nos lo expresara en náhuatl y que José nos los tradujera en español, entonces como que eso era bien rico.

En la descripción que hace la maestra respecto a las actividades que ha organizado y en las que ha participado relacionadas con la cuestión intercultural se percibe una actitud reflexiva, la maestra cuestiona la labor que los docentes hacen para *rescatar* lo valioso de los niños y niñas indígenas. Reconoce que esa riqueza cultural es valiosa ya que mantiene al niño o niña *arraigado a sus raíces*, en medio de una

familia *con muchos valores*. Sin embargo a pesar de que fue una experiencia *muy bonita*, la maestra menciona: *no le dimos el enfoque necesario para José*, en dicha afirmación reconoce parte de su responsabilidad como docente y al mismo tiempo, implícitamente habla de un trabajo conjunto, es decir, son varios sujetos los que participan para dar *el enfoque necesario*.

En la discurso de la maestra se identifican elementos vinculados a un enfoque tradicional por ejemplo cuando menciona que: es una lástima porque su alumno se ha perdido y hace alusión a la ausencia de interés manifiesto de José ante aspectos culturales como la lengua y la vestimenta: entonces él entonaba el Himno Nacional en náhualt, haciendo alusión a la relación indígena- lengua y a la ausencia de ésta; canciones, bailables, atuendos, identificándolos como elementos culturales tangibles de una etnia. Sin embargo, al mismo tiempo incorpora en su discurso elementos vinculados con un enfoque alternativo, en construcción: señora por qué vino aquí, cómo es la educación aquí y cómo era en su pueblo, es decir, indagando en torno a cuestiones sociales, históricas, económicas que influyen –no sólo en el caso de José- en la relación escolaridad- migración que existe en el ámbito rural indígena y mestizo. El discurso de la maestra está lleno de tensiones y contradicciones que entrañan al propio discurso de la educación intercultural.

Por otro lado, también se reconoce en este fragmento, la intuición pedagógica de la maestra que parte de las *teorías de la práctica* que ha construido y que se distancia de los procedimientos técnicos y didácticos establecidos e instruidos en cursos de actualización, capacitación y formación docente, y que por el contrario, surge del *modo creativo* para resolver las situaciones y dar solución a los problemas. La maestra entiende la interculturalidad como una forma de relacionarse (con su alumno y su madre), que se basa en el valor que le otorga a las cualidades y características culturales que conservan y portan los sujetos indígenas. En este sentido, la formación de docentes en y para la diversidad, está relacionada no sólo con la inclusión de ésta en los curricula, sino con desarrollar "[…] estrategias pedagógicas, actitudes y habilidades para posibilitar y potenciar la expresión de la diversidad

sociocultural en los espacios escolares y con el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros maestros en y para la diversidad […]".[193]

La interculturalidad en el ámbito filosófico, está relacionada con el conocer al otro que es distinto a mí, y a partir de ello lograr la *trasvaloración,* pero la cuestión intercultural también está relacionada con una cuestión política:

> La noción de interculturalidad [inicialmente] partía del reconocimiento de lo diverso y de la identidad. Originalmente también se suponía el diálogo intercultural entre iguales. No porque no se reconocieran las desigualdades manifiestas sino porque intencionalmente se deseaba buscar una relación de equilibrio y de dialogística […] esta argumentación, feliz para el logro de algunos resultado, por ejemplo haber contribuido a la autoestima cultural, de otro lado soslayó el hecho de que si hay que luchar por el reconocimiento y valoración de las culturas y por el ejercicio de los derechos culturales, se debe precisamente a que las culturas están en condiciones de desventaja y a que los derechos culturales están conculcados y no hay condiciones sociales para ejercerlos. […] La interculturalida y el conflicto social y lingüo-cultural tuvieron su paralelo teórico en el de la diglosia lingüística, cultural y social. [194]

En este sentido, la interculturalidad al ser replanteada desde el conflicto social y el análisis respecto a la desigualdad y marginalidad de los pueblos indígenas se convierte en un discurso político que da voz al movimiento étnico que busca proponer nuevas formas de concebir las relaciones a través de un diálogo social. En el ámbito educativo, la carga política del discurso intercultural no puede simplemente desdibujarse al margen de las políticas educativas establecidas, mucho menos si se reconoce que de por sí, por naturaleza el discurso educativo oficial siempre va a generar un discurso educativo alternativo, propositivo, reflexivo; porque la naturaleza de la acción educativa siempre es política, es decir, está relacionada con el juego de poder entre los diversos actores que participan en la cultura escolar.

La interculturalidad experimentada por los docentes, si bien ha sido promovida desde fuera, es decir a partir de las instrucciones y actividades contempladas en el programa escolar y a su vez estas han sido planteadas a partir de la influencia del discurso oficial educativo, también es cierto que los docentes han construido su propio concepto de interculturalidad y es a partir de él que se desarrollan al interior del aula. En este sentido el docente sabe que existen alumnos originarios de otros

[193] SALINAS SANCHEZ, *op.cit.,* p. 185.
[194] MOYA, Ruth (1998). "Reformas educativas e interculturalidad en América Latina". p.110.

estados de la república, que algunos hablan su lengua materna, otros la entienden y otros sólo la escuchan (en su casa con sus papás, ambos o uno de ellos), saben también que hay que "rescatar" lo valioso de los niños haciendo referencia a las particularidades culturales que portan- recuerdan- mencionan- viven. La intuición pedagógica desarrollada por cada docente a partir de sus propias *perspectivas pedagógicas* los guía en las diversas prácticas cotidianas encaminadas a este rescate. En algunos docentes se percibe ya una postura crítica en torno a ese "rescate", se distinguen elementos valiosos en términos culturales y sociales, "el valor" como el reconocimiento del derecho a la diversidad, a la diferencia y a los espacios de expresión, producción y reproducción pertinente en donde éstos se expresen, influyan y se influyan en términos de la llamada *transvaloración.*

> ***Los niños que están en la escuela van a ser los campesinos del futuro***
> No sé si te toco ver una ceremonia que hizo la maestra Sandra,[195] que vinieron los papás con sus trajes típicos, hablaron sus lenguas. Realmente eso reviste mucha riqueza cultural, en otros espacios todo eso se ha perdido y aunque aquí es un inicio, pues ya es eso, un inicio. Sé que este proyecto de rescate es a diez años, que la gente se dé cuenta de cuán importante es esto y ahorita yo me pongo a pensar con la revolución tecnológica así como la tenemos urge más todavía porque se tiene que hacer más eficiente todavía este proceso, para que todas estas comunidades sigan teniendo un nivel de vida estable. Cada vez, los procesos que se tienen de siembra en esta comunidad deben ser más eficientes, ya no nada más es ¡qué bonito suena!, ¡rescatar la riqueza de todo esto!, inclusive es cuestión de sobrevivencia. Los niños que están en la escuela van a ser los campesinos del futuro, así que si ven que los procesos pueden eficientarse va a surgir en ellos la inquietud de retomar estos procesos y a la vez actualizarlos para tener un mejor ingreso, un mejor nivel de vida.[196]

En el discurso de la directora se identifica una postura alternativa en torno a la concepción que se tiene del campesino. El campesino visto desde un paradigma neoliberal conservador está asociado a pobreza, deficiencia, marginación. La directora lo ve como *los campesinos del futuro* con procesos de siembra más eficientes que les garanticen un nivel de vida estable para ello la labor de la escuela es fundamental para actualizar estos procesos –conocimientos y saberes- y para ponerlos en común, para problematizarlos. La directora reconoce en el contexto el valor de la diversidad y de los conocimientos socioculturales de los sujetos.

[195] Se cambió el nombre real de la maestra.
[196] Entrevista realizada a la directora del plantel. p. 8.

Una peculiaridad de la problemática que se investiga, tiene que ver con el contexto en el que se inserta la escuela primaria "Luis de la Brena". A diferencia de otros estudios que abordan la presencia de indígenas en la Ciudad y en escuelas regulares, uno de los elementos del contexto social que motivó la investigación corresponde a el espacio geográfico- cultural en el que se ubica la escuela primaria. Se trata del pueblo originario de San Miguel Xicalco, perteneciente a la delegación Tlalpan, ubicado al sur del Distrito Federal, en la zona periférica a la urbe y que políticamente aún forma parte de ella. En el capítulo cuatro se desarrolló la descripción de los pueblos originarios de la ciudad de México y se abordó también alguna de las problemáticas que éstos enfrentan en relación con el crecimiento de la mancha urbana hacia estas zonas rurales que cuentan con suelo de conservación, así como ejidos y solares comunitarios. Este elemento, constituye una condición particular para el establecimiento de sujetos y pequeñas comunidades indígenas procedentes de estados de Oaxaca, Veracruz, Puebla, Tlaxcala, San Luis Potosí, Chiapas, entre otros.

> ***Aquí todavía se reflejan costumbres del pueblo***
> Siempre he admirado una cosa, vivimos y estamos en una comunidad en donde se tienen muchos valores, muchas tradiciones y mucha cultura, entonces eso ha permitido que los niños que vienen [de otros estados y zonas rurales] se puedan integrar con facilidad, lo que no sería igual si llegaran a una escuela del centro de la ciudad. *Aquí todavía se reflejan costumbres del pueblo*, tú puedes ver como logran aceptarlos y coincidir. A mí me pasa cuando estamos viendo algún tema y hablamos de alguna cultura y ellos dicen es que en mi pueblo se hacía así, los demás se asombran porque también aquí se hace así, es que en mi pueblo las señoras usan reboso para ir a un entierro y aquí también lo usan. Esto ayuda a que los niños se integran más a la escuela y al pueblo.[197]

Considerar como parte del contexto y del encuadre en el cual está inmersa la práctica pedagógica cotidiana del docente le imprime una caracterización particular y a la vez engloba temas, hechos y situaciones que se pueden generalizar a otras problemáticas sobre las que es necesario reflexionar en ámbitos similares, que compartan algunas características mencionadas.

[197] Entrevista realizada a la maestra de 4º A, p. 4

5.2. La influencia del docente en la interculturalidad vivida dentro del aula

Es pertinente reconocer que el docente no sólo se vincula con el proyecto educativo a través de los programas, instrumentos y técnicas que éste propone sino que lo hace sobre todo a partir de su propia experiencia y desde sus propias *perspectivas pedagógicas* y *horizontes interpretativos*. Es decir, en lo cotidiano dentro del aula el docente actúa no solo desde los instrumentos y técnicas didáctico- pedagógicas que aprendió durante su formación inicial, sino que retoma diversos dispositivos aprendidos a partir de su trayectoria como docente. En este sentido es que la didáctica que emplea el docente dentro del aula recobra una gran relevancia, sobre todo porque en las escuelas primarias regulares el docente hasta hace poco tiempo no había estado familiarizado con el tema de la interculturalidad y ha tenido que enfrentarse a él con sus propios recursos y marcos interpretativos.

Sin dejar de lado esta realidad, el supuesto del que parte la presente investigación es que los docentes de la escuela primaria "Luis de la Brena", mediante la práctica cotidiana dentro del aula enmarcada en un escenario multicultural –determinado por la presencia de sujetos culturalmente diversos, originarios de diversos grupos étnicos-, logran contribuir a la construcción de una educación intercultural, incipiente aún pero con gran potencial para desarrollarse y plantearse como una educación sensible ante la presencia de "el otro", del que es distinto a mí y por lo tanto complementario, valioso, trascendente en "mi vida" y en "mi formación".

El supuesto implica reconocer a los docentes como sujetos creativos, reflexivos, con capacidad para asumir una postura crítica ante el discurso oficial y sobre todo ante el contexto y escenario del que cotidianamente participa. La capacidad crítica del docente le permite reconocer que el escenario- aula- escuela- institución educativa cambia, se trasforma y se adapta a las condiciones que plantea el contexto en el que al mismo tiempo convergen dos discursos: el discurso educativo oficial y el discurso creativo cotidiano que se construye al interior del aula y de los cuerpos académicos.

Por otra parte, ya en el ámbito diario de la dinámica que se da dentro del aula, la práctica pedagógica docente se fundamenta a partir de los recursos que el docente pone en juego dentro del aula para acercar a los alumnos al conocimiento de la realidad, pero al mismo tiempo se relaciona con la formación no sólo escolar de los sujetos sino con la formación política- pedagógica de éstos. Cuando la maestra de 5º B menciona: *la escuela también ha mejorado porque creo que los que vinimos de fuera compartimos nuestras vivencias, nuestra forma de vida a los niños del pueblo. Todo aquello que nos ha funcionado allá afuera queremos ponerlo en práctica aquí…* está reconociendo otros marcos de referencia ajenos a la escuela pero vinculados a ella a través del docente. Siguiendo con esta idea la didáctica en el sentido pedagógico (y no en el sentido amplio) está íntimamente relacionada con el acto educativo y con el sentido socio- moral del aprendizaje, es decir, con la formación del sujeto como un ciudadano consciente, eficiente y responsable. Lo anterior implica diversos elementos de la didáctica: el alumno, los objetivos, el docente, la asignatura, las técnicas de enseñanza y el medio geográfico, económico, cultural y social, es decir, el contexto. Este elemento es uno de los que me interesa resaltar dada la naturaleza del referente empírico, es decir el escenario multicultural en el que el docente desarrolla su práctica pedagógica cotidianamente.

Además de los recursos técnicos (planeación didáctica, estrategias de aprendizaje, sistema de evaluación, entre otros) el docente pone en juego dentro del aula su propia experiencia, tanto profesional como personal, es decir pone en juego las *teorías de la práctica*, que a lo largo de los años ha adquirido en su quehacer pedagógico cotidiano y que lo ha constituido como un *sujeto complejo*. Al respecto, las *teorías de la práctica:*

> Muestran continuamente los modelos interpretativos que utiliza en su trabajo didáctico y que a la vez representan la experiencia escolar cotidiana del docente. Dichos modelos teóricos son construidos al recurrir a un caudal individual de elementos organizados sistemáticamente por el mismo maestro o, en su defecto, cuando apela a un conjunto de convicciones y orientaciones completamente subjetivas que ejercen una influencia importante en los criterios didácticos adoptados en cada ocasión por el profesor […][198]

[198] DURÁN AMAVIZCA, Norma Delia (2005). *La quimera o la didáctica en México. el bachillerato mexicano universitario y la observación compartida*. p. 22.

El reconocer al docente como un sujeto crítico, creativo y experimentado me da la pauta para reconocer el caudal de posibilidades que su práctica pedagógica cotidiana ofrece para la construcción de la educación intercultural. La experiencia de los docentes de la escuela primaria "Luis de la Brena" está relacionada con la propia historia de la escuela ya que la mayor parte de los docentes ha trabajado por más de 15 años en la institución y ha visto cambios significativos, mismos que han tenido que adoptar en su práctica pedagógica diaria.

La escuela "Luis de la Brena" desde hace 15 años ha recibido cada vez con mayor afluencia, niños y niñas indígenas provenientes de diversos estados de la República, lo que ha traído nuevos retos. Desde entonces, la intervención de diversos programas en la escuela ha introducido el tema de la interculturalidad. Inicialmente, la Secretaría de Educación Pública a través de las actividades que desarrollan las diversas zonas escolares, se implementaron programas de capacitación para los docentes que estaban frente a población indígena migrante en la escuela regular en la que laboraban.

> El programa no es de ahora, es de hace muchos años. Hemos tenido cursos de interculturalidad por parte de dirección cinco […] nos dicen que las familias más que nada, que vienen de los estados en primer lugar se les da la oportunidad de la inscripción en esta escuela y al mismo tiempo, ya en los grupos, que se trate de rescatar sus idiomas, el idioma del lugar de origen.[199]

Los docentes entrevistados recuerdan los diferentes momentos a lo largo de su historia en la escuela primaria "Luis de la Brena" en los que se trabajó "lo de la interculturalidad". Algunas de las experiencias estuvieron asociadas a cursos, otras a prácticas escolares como festivales, ceremonias, exposiciones y, otras hacen referencia a talleres y encuentros regionales, en donde en compañía de algunos alumnos y papás los docentes exponían sus experiencias respecto a la presencia de alumnos indígenas en el salón, las ventajas y desventajas. También mencionan que durante los cursos trabajaban alrededor de la idea de "rescatar" el idioma del alumno, aunque no se reflexiona sobre el por qué, para qué y cómo.

[199] Entrevista realizada a la maestra de 1º B. p. 3.

De toda esa riqueza creo que no se ha hecho énfasis

El programa como tal de interculturalidad realmente tiene de julio para acá. Tiene un año, en él se nos dio la oportunidad de expresar por así decir, las inquietudes que teníamos. A mí me impactó mucho llegar a esta escuela porque yo siempre había estado en escuelas urbanas, entonces realmente llegar a la comunidad que vivía del campo y del cultivo, se me hizo casi, casi fuera de la ciudad y de este mundo porque yo nunca había estado en este ambiente, pero sin embargo para los maestros era algo común. Entonces va uno a la ciudad y el hecho de que los alumnos germinen un fríjol en un frasquito es novedad porque realmente no han visto sembrar las milpas, cómo ordeñan una vaca […] En cambio estos niños de acá no. Muchos tienen animales en sus casas, ayudan en la siembra, recolectan [sic] verduras, frutas; para ellos este tipo de actividades es cuestión de todos los días. Sin embargo *de toda esa riqueza creo que no se ha hecho énfasis*, los niños no están conscientes de la riqueza que tienen y para que ellos mismos la vayan captando, no la vamos a rescatar en un año, porque yo sé que los niños no se han dado cuenta de ello y tampoco los maestros […] Muchos [maestros] tienen muchos años trabajando aquí, hay maestras que me llaman la atención porque nunca se han cambiado de aquí, siempre han trabajado aquí en la escuela, entonces a veces eso nos hace perder la perspectiva de cuan ricos y cuantos valores se tienen aquí […][200]

En la escuela "Luis de la Brena" conviven diversas posturas en torno a la presencia de los niños y niñas indígenas, desde aquellas que pasan desapercibida la presencia de esta población, hasta aquellos que han intentado a través de su práctica docente "rescatar" a estos niños y la diversidad cultural que portan y representan. Como mencioné anteriormente, es esta última postura de la que me interesa dar cuenta. Al interior del aula los docentes con perspectivas pedagógicas interculturales sensibles ante la presencia de alumnos indígenas migrantes, desarrollan diversas estrategias para lograr vincular contenidos y actividades relacionadas con el conocimiento y valoración de la diversidad, con los contenidos y temas propuestos en el proyecto escolar. Una situación que ha facilitado esta vinculación tiene que ver con los "Proyectos de aula".

Los proyectos de aula invitan a los alumnos a investigar

Los proyectos de aula invitan a los alumnos a investigar, los invita a reflexionar. Los proyectos inician a partir de lo que saben los niños, porque hay una parte que dice "Lo que ya sabemos", otra que dice "investigamos en diversas fuentes", de alguna forma a ellos también los invita a que investiguen, a que pregunten, a que visiten inclusive el lugar de los hechos, a diferencia de los libros de texto.[201]

Dado que los niños deben pasar ocho horas aquí, si únicamente nos referimos al curriculum creo que sería demasiado árido. Ocho horas los niños ahí sentados escribiendo apuntes parece muy árido. En cambio los proyectos de aula le dan fundamentación, le dan sentido, les dan a los niños una visión diferente, porque la propuesta es que lo hagan a través de una actividad lúdica, que hagan investigaciones, que hagan asambleas, que utilicen el tutoreo. Es muy rico el trabajo por proyectos en el aula, pero es muy intensivo. Me decía el maestro que el otro día estaba trabajando con

[200] Entrevista realizada a la directora de la escuela "Luis de la Brena". p. 10.
[201] Entrevista realizada a la maestra de 5º B. 4.

> unas estadísticas en matemáticas y de repente buscaron información en enciclomedia y los niños fueron capaces de decir, -¡ah, de aquí surgieron las estadísticas que trabajamos el otro día en matemáticas!-. Los mismos niños empiezan a hacer sus propias conclusiones, empiezan a hacer sus redes de conocimiento e integran las áreas de conocimiento.[202]

La didáctica por proyectos pretende que el alumno desarrolle las competencias necesarias para explorar y experimentar la vida cotidiana. Entre los documentos de consulta de los docentes está el documento titulado *Escuelas de tiempo completo*, en él se define a los proyectos como "una metodología que permite abordar la integración del conocimiento para la superación de la fragmentación del conocimiento y poder lograr así la formación integral del sujeto".[203] Como lo mencionó la maestra de 4º A, la didáctica por proyectos significo el replanteamiento de las formas tradicionales en las que se trabajaba: *El niño como nosotros esta acostumbrado al pizarrón ya la hoja de papel; esta modalidad [proyectos de aula] viene y lo cambia.*

> ***Un tema nos conduce a otro***
> Una de las características principales de los proyectos es que comienzan por un cuestionamiento, ¿qué quieres saber? sobre determinado tema. Yo siempre les informo el tema que vamos a ver, por ejemplo el proyecto que iniciamos hoy es el de *La tierra, hogar de los seres vivos*. Les pregunté a los alumnos, qué quieren saber relacionado con este proyecto, escríbanlo en un papelito y métanlo en la caja [se refiere a una caja de zapatos que funciona como baúl]. Posteriormente, en el transcurso del proyecto vamos revisando las preguntas o inquietudes de los alumnos y entre todos vamos respondiendo. Al final del proyecto recapitulamos, qué quería saber, qué aprendí, sobre qué tengo duda, cuál fue mi experiencia. Ahorita que estamos viendo el proyecto de los seres vivos pedí una investigación acerca del animal que a cada alumno le gusta más, también pedí que lo hicieran en plastilina. Hoy cada uno mencionó la información que encontró respecto a su animal y presentó a los demás su escultura. Mencionaron características físicas del animal, así como habilidades, forma de alimentación, lugar en donde viven, forma de reproducción, período de gestación y datos curiosos del animal. En conjunto los alumnos mencionaron los diversos ecosistemas que existen, algunas de sus características, es decir, *un tema nos conduce a otro*, así también ejercitaron la redacción, la ortografía, la lectura, en fin, diversas competencias, por eso es que es tan rico el trabajo por proyectos.[204]

Los docentes al adoptar la didáctica por proyectos lo hacen desde sus propios horizontes interpretativos, es decir, han desarrollado su propia interpretación de esta propuesta didáctica, han tenido que *sacudirse todo lo de antes* para llegar a un

[202] Entrevista con la directora de la escuela primaria "Luis de la Brena".
[203] Documento, *Escuelas de tiempo completo*. p. 8.
[204] Entrevista con la maestra de 4º A.

momento de reflexión y replantear sus estrategias didáctico pedagógicas. Los proyectos manejados durante el ciclo escolar 2007- 2008 fueron: como soy yo, cuidamos nuestra salud, el juego, la tierra, hogar de los seres vivos, México hoy, mi comunidad, mi familia, nos comunicamos, nos organizamos, mi espacio de refrigerio. La profundidad que se le da a cada proyecto depende de las necesidades de los alumnos y de la flexibilidad del docente:

> ***Es un proyecto amplio, que tiene muchas expectativas***
> Algunos llevan más tiempo que otros, por ejemplo, el proyecto con el que iniciamos se llama nos organizamos, ese proyecto dura muy poquito porque es el tiempo en que el niño se organiza, hacemos reglamentos y todo eso. Los demás proyectos se van calendarizando de acuerdo al contenido, a la necesidad que tengamos, por ejemplo, el proyecto *México hoy* es un proyecto muy amplio que trae muchísimo y como tenemos muchos niños con diversidades entonces tratamos de darle mayor tiempo que a los demás, generalmente le damos dos meses. El proyecto que estamos viendo ahora *La tierra, hogar de los seres vivos* también lo manejamos para dos meses, es un proyecto amplio, que tiene muchas expectativas. Ambos se programas a inicio del año.[205]

En general cuando a los docentes les pregunté por los proyectos y la relevancia de cada uno, el énfasis estuvo centrado en el proyecto *México hoy, La tierra, hogar de los seres vivos* y M*i espacio de refrigerio.* A lo largo del período de observación y al llegar el momento de trabajar el proyecto *México hoy*, identifiqué que durante éste se aborda con mayor frecuencia los temas relacionados con la diversidad cultural, así como un énfasis particular sobre los grupos indígenas y la coexistencia tensa y contradictoria entre el pasado prehispánico como patrimonio de los mexicanos y los grupos indígenas actuales.

> ***Se hablaban cuando existían los mexicas***
> Mtra.- Recuerden que estamos en el proyecto "México hoy" y aprendemos lenguas que no debemos perder. Vamos a seguir con nuestro diccionario.
> [La maestra anota las palabras en el pizarrón]
> Alumna indígena.- Mi papá sabe hablar así. [Menciona a sus compañeros de mesa en voz baja].
> Mtra.- Cualli tonali eran buenos días, no buenas tardes.
> Observadora.- ¿Tú le entiendes a tu papá cuando te habla así?
> Alumna indígena.- Si
> Observadora- ¿tú lo hablas?
> Alumna indígena.- No, pero mi papá me enseña.
> Mtra.- Copien estas palabras en su diccionario [se refiere a las palabras y frases que escribió en el pizarrón] También tengo en totonaco pero es más difícil de pronunciar. Después les voy a enseñar las mismas palabras pero en totonaco.
> Alumna.- Maestra, yo le voy a enseñar a mi papá el diccionario.
> [Varios alumnos se entusiasman con la idea de mostrar a sus papás las palabras que escribieron y manifiestan –todos al mismo tiempo- la idea de mostrarlo a sus papás]

[205] Entrevista realizada a la maestra de 4º A.

Mtra.- Ok, estas palabras que les acabo de *escribir se hablaban cuando existían los mexicas*.[206]

El discurso de la maestra incluye dos visiones respecto a la existencia de los pueblos indígenas; una que tiene que ver con el presente y con el reconocimiento de que las lenguas (específicamente el náhuatl) *no se deben perder*, y otra que habla de estas lenguas haciendo referencia al pasado *cuando existían los mexicas*. Mientras la maestra escribe, una de las alumnas hija de padres indígenas migrantes de origen náhuatl, menciona en voz baja que su papá habla así, la información no llega a oídos de la maestra, pasa desapercibida. Además del náhuatl la maestra menciona que les enseñará las mismas palabras en totonaco.

¿A poco las personas hablan náhuatl?
Mtra.- Bien, ahora decimos los números.
Aos.- Ce, ome, yei, nahui, macuilli, chicuace, chicome, chicuei, chiconahui y mahtlactli.
Mtra.- Muy bien. Le voy a pedir a la mamá que habla totonaco que nos venga a enseñar suave patria. Quién su mamá es de Oaxaca [sic]. De tarea se va a quedar que le pregunten a sus papás si hablan otra lengua. Levante la mano si su papá se fue a vivir a los Estados Unidos. [La maestra observa y no menciona nada al respecto] Muy bien. De aquí vamos a salir hablando una lengua hermosa que es el náhuatl.
Ao.- *¿A poco las personas hablan* [náhuatl]?
Mtra.- Uí si muchos. ¿A ver, de dónde es el mapa?
Aos.- (en coro) de México
Mtra.- ¿Qué estado?
Aos.- Distrito Federal
Mtra.- ¿Qué delegación?
Aos.- Tlalpan
Mtra.- ¿Qué pueblo?
Aos.- San Miguel Xicalco
[la maestra comienza a escribir en el pizarrón] Yo Paola Méndez, mi país es México, pertenezco al Estado Distrito Federal [sic]
Mtra.- Tlapan es parte del Distrito federal, el D.F., es parte de México. Todos somos mexicanos.
[La maestra sigue con la oración en el pizarrón]
Mi delegación es Tlalpan y vivo en el pueblo de San Miguel Xicalco
Mtra.- Mañana vamos a seguir con el mapa. Espero que le enseñen el diccionario que vamos formando a sus papás. Muy bien, los que ya terminaron se salen a formar.[207]

La maestra guía la clase, es ella quien lanza preguntas a los alumnos y éstos tratan de contestar, no siempre son tomados en cuenta ya que la maestra pregunta continuamente sin dar oportunidad a los alumnos de contestar. Sigue diciendo y escribiendo en el pizarrón las palabras en náhuatl y pide a los alumnos que repitan

[206] Registro de observación No. 35. 15 de marzo 2008. Grupo 1º B.
[207] Registro de observación No. 35. 15 de marzo 2008. Grupo 1º B.

los números, el vocabulario que escribe los alumnos lo anotan en una sección de su cuaderno denominado “diccionario”. En una de las pocas intervenciones que hay una alumna pregunta *a ¿poco todavía hablan*, se refiere a la lengua náhuatl? El tema genera inquietud en los alumnos, se emocionan cuando uno de los alumnos dice que le va a enseñar a su papá el diccionario, a los demás les entusiasma la idea. Mientras la maestra escribe las palabras en náhuatl hace otros comentarios como a manera de cierre y aunque las instrucciones no son claras los alumnos siguen a la maestra y contestan en coro. En el discurso de la maestra se puede identificar la tensión entre el pasado prehispánico y el presente indígena, la maestra no logra plantear una postura clara en torno a la relevancia de las lenguas indígenas y su situación actual. Está influida por un paradigma *asimilacionista* en el que se procura que los alumnos se liberen de las identificaciones étnicas que les impiden participar plenamente en la cultura nacional.

En el grupo de 5º B la dinámica de la clase es distinta:

> ***Así comenzó una revolución por la defensa de los derechos indígenas***
> Mtra.- Los indígenas de nuestro país son muy marginados, les hacemos el fuchi. Vestidos con enaguas, guaraches, todos folclóricos, y decimos fuchila.
> Ven a esa mujer [se refiere a la imagen de Rigoberta Menchú que está proyectada en enciclomedia] es indígena, es una mujer Guatemalteca. Vean sus vestimentas, muy bonita no es, no tiene mucho de bonita, pero *así comenzó una revolución por la defensa de los derechos indígenas*. Por alguna razón es que vestimos así, que nos dedicamos a esto, por alguna razón estamos así, como lo vimos en el video, como viven los pueblos indígenas. ¿Por qué creen que ellos viven así?, a ver chicos por qué.
> Ao.- Porque no respetamos sus derechos.
> Mtra.- ¿Por qué más?
> Ao.- Porque no tienen escuelas y doctores, tampoco tienen agua, por eso no se bañan.
> Mtra.- Pero no todos los pueblos indígenas están en esa situación como la del video.[208]Hay otros pueblos indígenas que han logrado conservar sus culturas y que no viven marginados.

La maestra aborda el tema de los pueblos indígenas. Se apoya en el programa Enciclomedia para dar la explicación a los alumnos. Está proyectada la imagen de Rigoberta Menchú. Trata de conducir a los alumnos hacia la reflexión respecto a las diversas situaciones que vivimos y que viven los pueblos indígenas, cuestionamientos como ¿*por qué creen que viven así*?, intenta despertar en los

[208] Registro de observación No. 37 5o B.

alumnos inquietud sobre el tema, *curiosidad ingenua* y aunque no se avanza en la reflexión se presenta como una posibilidad, como una entrada.

Durante el ciclo escolar pude observar los diversos proyectos que se manejan al interior del aula así como los recursos que los docentes incorporan para llamar la atención de los alumnos y lograr mayor interés por parte de ellos. Como parte de las actividades que la maestra de 4º A desarrolló en el proyecto *México hoy* se llevó a cabo una visita al Templo Mayor en el centro de la Ciudad de México. La visita estuvo programada en domingo y ella acompañó a los alumnos y a sus papás. Posteriormente, ya en el salón retomó el contenido de la actividad a través de un "círculo mágico".[209]

Cómo se la pasaron, cuál fue su experiencia

Mtra.- Vamos a hacer un círculo mágico. Bien, todos dentro del círculo.
Los alumnos forman un círculo al centro del salón y se sientan en el suelo.
Mtra.- Bien, todos al centro. Ya saben que el círculo tiene reglas. Quién quiere recordarlas.
Ao.- La principal es que todo lo que se dice aquí dentro no sale del salón, otra es de que se habla lo que se quiera, se puede expresar y opinar.
Mtra.- Muy bien, sin embargo hoy quiero sugerir un tema, la visita al Templo Mayor. *Cómo se la pasaron, cuál fue su experiencia*.
Varios alumnos levantan la mano al mismo tiempo para participar.
Mtra.- A ver Eduardo qué tal te fue, cuéntanos.
E.- Pues, a mi me gustó mucho, nada más que fue muy lento.
Mtra.- Cómo que lento
E.- Es que el señor que nos acompañó era muy lento y a veces nos aburríamos.
JA.- Sí y es que explicaba muchas cosas.
Mtra.- ¿Se refieren al guía?
Aos.- ¡Sí!
Mtra.- Pues es que esa es su función, además si no hubiéramos sido acompañados por el guía, no hubiéramos conocido toda esa información y esa historia, ¿o sí?
C.- Algunas cosas ya sabíamos.
Mtra.- ¿Como cuáles?
C.- Que ahí vivieron los Aztecas y que antes había pirámides.
Ao.- Y que era un pueblo guerrero y muy poderoso
AA.- También sabíamos que había muchos lagos y canales de agua.
Mtra.- Y sin embargo aprendieron cosas nuevas, ¿no? A poco ¿ya habían visto los restos de las pirámides en vivo y a todo color?, o ¿habían visto las diferentes piezas e imágenes que se exhiben ahí?
E.- Yo ya había ido una vez con la maestra Susana, pero sí estuvo padre.
Ao.- Yo sólo los había visto en el libro de Historia. Pero son muy grandes y pesadas.

[209] El círculo mágico consiste en que los alumnos forman un círculo sentados en el piso y en él se habla de temas de interés para ellos, pueden ser temas personales, cuestiones que les causen inquietud, problemas que se estén presentando al interior del salón o con otros compañeros de la escuela, entre otros. El círculo mágico funciona a partir de reglas, la primera y más importante es que la información y comentarios que se hagan dentro ahí se quedan, no pueden hablar de este tema en otro momento o con alguien externo al círculo, otra regle tienen que ver con el respeto y con no burlarse de los comentarios de los compañeros. La maestra cede la palabra a los alumnos en forma ordenada cuando ellos levantan la mano.

Mtra.- A ver, quien no pudo ir a la visita y por qué.
Cuatro alumnos levantan tímidamente la mano, ellos no han podido participar y opinar al respecto.
Mtra.- Acuérdense que yo les dije que si no iban el domingo con todos los demás, ustedes tenían que ir de todos modos con sus papás en otro día. Toda vía tienen esta semana para ir y entregar el trabajo que les deje. Recuerden que en ese trabajo me van a decir qué fue lo que más les gustó y por qué, pueden incluir dibujos, fotos, imágenes o como ustedes quieran presentarlo, recuerden que lo van a comentar con todo el grupo.

La maestra retoma el contenido de una actividad extraescolar para abordar la temática de las culturas prehispánicas. El vínculo que establece la maestra con sus alumnos le permite compartir espacios y momentos fuera de las instalaciones escolares. La pregunta generadora es: *cómo se la pasaron, cuál fue su experiencia*, que alude al sujeto a lo que opina, la maestra al lanzar esta pregunta está dispuesta a *escuchar* a los alumnos, a *escuchar* sus propias interpretaciones de una realidad específica, puede estar o no de acuerdo con ella y sin embargo *escuchar* para después opinar, reflexionar, guiar.

La maestra retoma la actividad extraescolar que llevó a cabo con los alumnos el domingo para compartir la experiencia en “el círculo mágico”. La actividad en congruencia con las actividades de aprendizaje sugeridas en la didáctica por proyectos se realizó en el lugar de los hechos, los alumnos acudieron al lugar y reflexionaron en torno a la historia de México.

Entre las actividades que se desarrollan al interior de la escuela “Luis de la Brena” encaminadas al reconocimiento de la diversidad y poner en común con “los otros” cuestiones culturales e identitarias de los pueblos indígenas, durante una de las ceremonias se realizó la siguiente representación:

Hemos aprendido muchas cosas
Indígena mazahua de municipio de San Felipe del Progreso (la señora Rocío habla en mazahua mientras su hija Rosaura traduce en español, la nota que registro solo la hago en español).
Buenos días autoridades, maestros y alumnos. Nosotros les vamos a platicar cómo es el lugar de donde vinimos. Somos mujeres mazahuas del estado de México, del municipio de San Felipe del Progreso y hablamos nuestra lengua que es mazahua. Cuando estábamos en nuestra comunidad nos dedicábamos a la siembra de maíz, frijol y otras verduras. También hacíamos tejidos, bordábamos y salíamos a otras comunidades o al centro a vender. Vinimos a México para que nuestros hijos e hijas tengan una mayor oportunidad de estudiar. Aquí sólo podemos bordar, ya no sembramos. *Hemos aprendido muchas cosas.* Nosotras utilizamos este vestido que es el tradicional, usamos enaguas de colores muy vivos, una blusa que nosotras mismas hacemos y bordamos,

> trenzas y moños. Nos gustan mucho los colores porque así nos alegramos el alma. Somos mujeres mazahuas y *hemos aprendido muchas cosas*. Gracias.
> Directora.- Vamos a darles un fuerte aplauso a las mamás que participaron y a la maestra Socorro que organizó esta ceremonia.
> (Los asistentes aplauden. De fondo se escucha una canción interpretada con instrumentos prehispánicos).
> Directora.- Así concluimos nuestra ceremonia, agradezco mucho su participación. De verdad muchas gracias.[210]

La ceremonia fue organizada por la maestra Socorro del grupo 3º A a propósito del día internacional de las poblaciones indígenas. En el salón de la maestra está Rosaura, niña mazahua que aún conserva su lengua materna. El compartir información sobre algunas características de las mujeres mazahuas del Estado de México y hacerlo en la lengua materna con la comunidad escolar parte del interés de la maestra porque los alumnos se sensibilicen respecto a la presencia de esta población en la escuela, del valor cultural que representa. "Se va haciendo que se sientan orgullosos del pueblo de donde viene y de su lengua. Tengo papás que hablan mixe, náhuatl, mazahua y zapoteco".[211]Si bien la maestra de 3º A alude a elementos culturales tangibles de las etnias indígenas y éstos se asocian con un limitado conocimiento de las mismas, el ejercicio en el que se exponen como elementos valiosos, dignos de ser apreciados y respetados por los demás se presenta como puertas, posibilidades para acercarse al conocimiento de "el otro". Nuevamente aparece en escena el paradigma de *adición étnica* que supone "[…] la inclusión de contenidos étnicos en el currículum escolar sin reconceptualizaciones o reestructuraciones del mismo y en la planificación de estudios sobre grupos culturales […]".[212]La tensión y contradicción permanente son componentes fundamentales en la construcción del discurso de la educación intercultural.

La maestra de 5º B constantemente retoma los conocimientos que los alumnos tienen respecto a otras culturas, no solamente los grupos étnicos de México sino en general representantes de otras culturas. Como un primer nivel hacia la construcción de relaciones interculturales está el contacto con el otro a partir de condiciones

[210] Registro de observación No. 31. Fragmento de la ceremonia cívica celebrada con motivo del día mundial de las poblaciones indígenas.
[211] Entrevista realizada a la maestra de 3º A. p. 5.
[212] AGUADO ODINA, Teresa (2003). *Pedagogía intercultural.* p. 6.

igualitarias de enunciación, es decir, en donde el discurso de los sujetos en este caso de los alumnos creé un espacio de enunciación propio desde donde el sujeto tenga la posibilidad y poder para enunciarlo. En este sentido los momentos que se crean en el aula a partir de lo que los alumnos indígenas comparten con sus compañeros representan espacios abiertos y flexibles para la construcción de relaciones interculturales; no es que se borren o desaparezcan las desigualdades, lo que sucede es que se crea un espacio propicio, oportuno generado a partir de la intervención del docente, de ahí la relevancia de éste dentro del aula.

Es que no conocemos otros idiomas y nos da curiosidad

Mtra.- A ver, buenos días. ¿Qué les pareció la ceremonia de hoy, les gustó?
Ao.- Estuvo muy chistosa, es que se escucha chistoso como hablan.
Mtra.- ¿Qué es eso de chistoso?, lo que pasa es que no estamos acostumbrados a escuchar estos idiomas. ¿Quién ya había escuchado hablar así?
Gerardo.- Mi mamá habla mazahua, yo la escucho siempre.
Aos.- A ver dinos algunas palabras.
(Gerardo se apena y se niega a hablar en mazahua).
Mtra.- Gerardo ¿tu sabes hablar ese idioma o no?
Gerardo.- Solo sé decir algunas cosas.
Mtra.- ¿Nos puedes compartir algo?
Gerardo.- No maestra, no maestra.
Mtra.- Bien ¿quién más había escuchado otro idioma?
Beto- Mis papás también hablan, pero no sé cómo se llama.
Mtra.- ¿Cómo?, tantos años y no sabes qué idioma hablan tus papás.
Beto.- Es que se me olvida.
Mtra.- A ver Edgar, ¿tus papás de dónde son?
Edgar.- De Oaxaca
Mtra.- Y ahí ¿qué idioma hablan?
Egar.- Mixe
Mtra.- ¿Tú sabes?
Edgar.- Sí
Mtra.- Nos puedes decir algo en mixe.
Edgar.- No, me da pena.
Mtra.- Bueno, *es que no conocemos otros idiomas y nos da curiosidad*. ¿Quién ha escuchado hablar a los turistas en inglés o en francés?
Alicia.- Una vez cuando fui con mi mamá al centro, en el metro iban muchos turistas y hablaban inglés creo, se oían bien chistoso, no entendíamos nada.
Mtra.- Pues es que hay muchos idiomas, no sólo el español. Quién más ha escuchado otros idiomas. ¿Se acuerdan de cuando vimos el proyecto de México hoy?
Aos.- Sí
Mtra.- ¿Se acuerdan de dónde viene el español?
Joel.- Viene del latín ¿no?
Mtra.- Pues sí, recuerden que sus raíces están en el latín y que las palabras han ido cambiando con el tiempo, pero además hay muchas palabras en español que en realidad vienen de las lenguas indígenas por ejemplo Xicalco es una palabra en náhuatl, mejor lo sé yo que no soy del pueblo que ustedes que son de aquí, a ver quién si lo sabía.
Ao.- Yo sí, porque en cuarto lo investigamos con el profesor Cesar.

> Mtra.- Muy bien, después seguimos con el tema, por ahora saquen una hoja para iniciar con la clase.[213]

Los alumnos indígenas reconocen la lengua mazahua; la mamá de Gerardo también la habla, sin embargo en el momento en que la maestra le pide que exprese algunas palabras o ideas en esta lengua Gerardo se niega, se siente apenado, no hay por qué hablar en mazahua, él contexto no se lo exige, el sabe español así que no tiene por que utilizar otra lengua. Aunque la intención de la maestra es lograr que los alumnos compartan sus conocimientos y experiencias ellos no están dispuestos a hacerlo. Para entender esta situación es importante recordar que la historia de los grupos indígenas en México ha estado llena de discriminación, marginación y desigualdad, y que una de las situaciones que expone a los grupos indígenas a la discriminación tiene que ver con el uso de su lengua en espacios no indígenas. En este sentido los sujetos indígenas han experimentado la estigmatización y segregación al usar su lengua en espacios abiertos no indígenas, sobre todo en las ciudades. Por otro lado el ocultamiento de la identidad indígena es una estrategia para sobrevivir y evitar de alguna manera ser segregados, rechazados o discriminados por el hecho de ser indígenas. Por otro lado, la maestra menciona *es que no conocemos otros idiomas y nos da curiosidad*, es una curiosidad genuina, curiosidad si bien ingenua está encaminada a indagar sobre "el otro"; según Paulo Freire un primer momento para desarrollar una *curiosidad epistemológica* es el de la *curiosidad ingenua*. En este sentido el docente deberá esforzarse por agudizar la metodología de indagación, por acercarse con disciplina y rigor al objeto- sujeto de conocimiento.

La maestra de 5º B retoma las experiencias que los alumnos viven al visitar su pueblo de origen para poner en común actividades, paisajes, situaciones, entre otros, y lograr la identificación entre los niños indígenas y los niños originarios de San Miguel Xicalco:

> Mtra.- ¿Qué hicieron niños?, ¿quién se fue de vacaciones? Yo sólo pude ir algunos días a mi casa de Cuautitlán, no pude llegar más lejos.

[213] Registro de observación No. 31. 5º B.

Alicia.- Yo fui a mi pueblo, fui al río con mis primos. El río se llama Pancho Pozas y voy con mis primas y primos. Me fui muy abajo, suerte que había algas de esas verdes y me pude agarrar si no me hubiera llevado.
Mtra.- ¿Cómo se llama tu pueblo?
Alicia.- Se llama Zoquiapan
Mtra.- ¿En qué estado se encuentra?
Alicia.- Es Puebla. No es tan lejos de aquí.
Mtra.- ¿Qué más hiciste?
Alicia.- Como casi nunca veo a mis primos, sólo cuando vamos de vacaciones pues paso todo el día con ellos y es que allá hay muchos lugares bonitos y bien verdes. Casi siempre hacemos recorridos y ellos me invitan a los lugares que más les gustan. Me enseñan a donde juegan futbol, en donde van a descansar y a pasar el tiempo. Hay muchos lugares en donde divertirse, está el río, está el bosque y la montaña, las milpas, un montón de cosas, ya ni me quería regresar.
Mtra.- ¿Cuánto tiempo fuiste?
Alicia.- Solo estuve de 15 días.
Mtra.- Muy bien, ¿alguien quiere preguntarle algo o alguien quiere decir a dónde fue de vacaciones?
Edgar.- Yo, yo fui a Oaxaca a visitar a mis abuelitos.
Mtra.- ¿A qué parte de Oaxaca?
Edgar.- A San Juan Mixe, así se llama el pueblo.
Ao.- ¿Y qué hay allá?
Edgar.- Pues no mucho, casi es muy parecido aquí, sólo que allá siempre hace mucho frío.
Mtra.- Bien, vamos a dejar hasta aquí la plática y vamos a hacer un ejercicio. Cada uno me va a escribir un informe de sus vacaciones. ¿Recuerdan las características del informe?, pues bien cada uno me va a decir ¿qué hizo?, ¿a dónde fue?, si visitó su pueblo ¿cómo es el pueblo?, ¿qué cosas interesantes hay?, ¿a quién visitó?, ¿cómo se visten?, ¿cómo hablan?, en fin todos los elementos de un informe bien completito. Recuerden que nosotros no conocemos ese lugar al que cada uno fue y si dice casi es muy parecido aquí pues lo vamos a imaginar como San Miguel Xicalco y yo creo que hay cosas diferentes ¿o no?[214]

Los niños y niñas indígenas están vinculados con sus lugares de origen a través de los familiares que aún permanecen en ellos; abuelos, tíos, primos, paisanos, entre otros. Inclusive el lazo o vínculo con la comunidad de origen lo mantienen a través de las historias que los padres cuentan sobre su pueblo, sus abuelos, tíos y primos. Escuchar de los propios niños y niñas indígenas las representaciones sociales en torno a su cultura favorece el conocimiento de la misma así como el acercamiento a sus propias lógicas interpretativas. La iniciativa la toma el docente movido por su intuición y por su experiencia, en este sentido es fundamental avanzar hacia la reflexión crítica de la práctica pedagógica del docente.[215]

[214] Registro de observación No. 29, 5º B.
[215] El trabajo que desarrolla la maestra Norma Delia Durán en torno a la didáctica en el bachillerato mexicano aborda esta cuestión. La metodología propuesta y desarrollada por la maestra en esta investigación está centrada en lo que llama *observación compartida*, en este ejercicio involucra a los docentes a reflexionar en torno a su propia práctica dentro del salón de clases. Una vez que han sido

Compartir con los alumnos

Creo que nos falta trabajar un poco en cuanto al rescate cultural de los niños, sin embargo que pierdan ellos su cultura es muy difícil, porque *los niños viven dentro de ella*. Yo por ejemplo les pregunto, ¿qué hiciste el domingo?, fui a ver a mi tío, o maestra no voy a venir porque voy a ir a mi pueblo. Yo creo que aquí lo importante es que cuando regresa de su pueblo debemos preguntarle ¿cómo te fue?, ¿qué hiciste? Eso es lo que nos hace falta, *compartir con los alumnos*.[216]

Compartir estas experiencias con el grupo permite a los alumnos indígenas manifestar aquellas partes de su mundo que enfatizan mediante sus propias lógicas, es decir, a partir de sus propios marcos referenciales vinculados con sus características culturales y lingüísticas. El hecho de que esto suceda dentro del aula se posibilita a partir del interés que el docente le otorgue o no al hecho, por ello es fundamental que los docentes que desarrollan su actividad en el ceno de una sociedad multicultural tengan sensibilidad por el tema de la interculturalidad, por el valor de la diversidad cultural y la convivencia, producción y reproducción de relaciones que permitan a los sujetos desarrollarse. En los términos filosóficos de Todorov se reconoce que el contacto cultural es constitutivo de la identidad del sujeto: "[…] la identidad nace de la (toma de conciencia de la) diferencia; además una cultura no evoluciona si no es a través de los contactos: lo intercultural es constitutivo de lo cultural […]".[217] Siguiendo con esta idea el mismo autor afirma que el progreso cultural consiste en el ejercicio de la *transvaloración*. En este sentido los ejercicios de intercambio cultural están encaminados a lograr el diálogo dentro del salón de clases a través de la adopción de nuevas formas de trabajar los conocimientos previos de los alumnos. Los docentes deberán *sacudirse y sacar todo lo de antes* y estar abiertos para desarrollar nuevas metodologías de trabajo. Así mismo se destaca la necesidad de investigar seriamente experiencias exitosas en

---

video grabados las investigadoras hacen su propia interpretación de lo que observan, misma que ponen sobre la mesa para que los docentes al revisar la cinta y observase discutan junto con el investigador sus propias interpretaciones. Este ejercicio provoca en el docente "[…] la reflexión en torno a la cosmovisión de la tarea didáctica (valores, actitudes, posiciones en el mundo, estimaciones y sentido de la existencia en el trabajo del aula). Por eso tienen la disponibilidad de orientar la trasformación del pensamiento del profesor y de la vida en el aula y de la visión de la enseñanza […]". DURAN AMAVIZCA, Norma Delia (2005). *La quimera o la didáctica en México. el bachillerato universitario y la observación compartida.* p.13.

[216] Entrevista con la maestra de 4º A. p. 12.

[217] TODOROV Tzvetan. "El cruzamiento entre culturas". p. 22.

torno a la interculturalidad dentro de las escuelas y cosmovisiones para poder proponer socializaciones específicas y contextualizadas dentro del aula.

Algunos docentes de la escuela primaria “Luis de la Brena” han implementado diversas estrategias didácticas para tratar de “rescatar” la riqueza cultural de los alumnos indígenas que asisten a su salón; esto como un primer nivel en el camino hacia la educación intercultural representa un gran avance, sin embargo se debe transitar de este *rescate de la riqueza cultural* a compartir y lograr la transvaloración. No solamente los sujetos indígenas deben ser rescatados como elementos inamovibles de la cultura, la reflexión debe generar un discurso crítico respecto a las formas de lograr el diálogo intercultural en el que participen no sólo los sujetos indígenas sino todos aquellos que coexisten en la interculturalidad.

Lo antes dicho da cuenta de la tensión y conflicto permanente en las perspectivas pedagógicas interculturales de los docentes, elementos constitutivos del discurso de la educación intercultural en construcción.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Este apartado se nombra *a manera de conclusión* ya que considero que el tema de la interculturalidad está en construcción en el campo educativo y de las prácticas didáctico- pedagógicas en el aula, y que el ejercicio intelectivo que desarrollé sólo representa un primer acercamiento de mi parte al tema y por lo tanto han quedado cuestiones en la mesa para una siguiente discusión e investigación. Lo que presento en este apartado es un intento de recuento o síntesis en torno a la práctica docente cotidiana y la construcción de la educación intercultural dentro de la escuela primaria "Luis de la Brena". Al mismo tiempo se me presenta la necesidad de exponer aquí algunas nociones que no desarrollé en el trabajo, no de manera intencionada sino como ausencias que aún no he podido abordar y que considero es pertinente dejar planteadas a manera de conjeturas teóricas.

El primer aspecto que resalto tiene que ver con el supuesto del que partí y que guió la investigación: los docentes a través de su práctica pedagógica cotidiana contribuyen a la construcción de la educación intercultural dentro de la escuela primaria "Luis de la Brena". Partir de este supuesto implicó reconocer en el docente a un sujeto crítico, creativo, complejo, que parte de sus propios horizontes interpretativos, perspectivas pedagógicas y teorías de la práctica como elementos constitutivos para tomar decisiones de carácter didáctico dentro del aula. El supuesto trasciende la formación docente tradicional que por mucho tiempo lo consideró como un objeto depositario de teorías pedagógicas y de técnicas que debía implementar en el aula. Implica también reconocer que a pesar de que los docentes de las escuelas primarias públicas regulares urbanas no han sido formados en y para la diversidad, éstos han tenido que actuar a partir de sus propias *teorías de la práctica* para enfrentar y dar respuesta a las demandas de una población culturalmente diversa y que de una manera u otra se manifiesta y expresa en el contexto de la institución escolar y que ha formado parte de la cultura escolar.

En este sentido, el docente a pesar de la historia y de los constructos que de ella se derivaron y que permearon la concepción en torno a la población indígena, ha tenido

que reflexionar sobre su propia práctica pedagógica dentro del aula y asumir un papel contestatario del discurso educativo oficial al actuar a partir de su propia noción de educación y de sus *perspectivas pedagógicas interculturales*. El docente de la escuela primaria "Luis de la Brena" ha tenido que *sacudirse todo lo de antes* para poder adoptar una postura flexible y abierta que le permita transitar hacia la interculturalidad. Para ello ha tenido que reconocer su historia y la historia de la escuela y la comunidad en la que se inserta ya que está consciente de que han sucedido cambios y trasformaciones y que él ha tenido incidencia en éstos, es decir, la vida cotidiana ha trascendido al ámbito histórico.

Sin embargo al contrastar el supuesto de trabajo con la realidad observada la manifestación de tensión en el discurso y actuación de los docentes, así como las contradicciones dan cuenta de una lucha constante entre las diversas posiciones docentes en torno a la educación intercultural. En el momento en el que una docente menciona las lenguas indígenas como lenguas que se hablaban cuando existían los mexicas pero al mismo tiempo menciona que aún existen hablantes de náhuatl la contradicción permea su discurso, indefinido aún, tensionado por la posibilidad de avanzar hacia el reconocimiento de otras formas de conocer e interpretar la realidad y las viejas interpretaciones de pasado prehispánico, el pasado grandioso de México pero extinto. Así mismo, el cuestionamiento que hace una docente en torno a las condiciones de vida actuales de las poblaciones indígenas guiada hacia la reflexión crítica que pone en tela de juicio el sistema social, cultural, económico y político hegemónico y que sin embargo no logra dar el paso decisivo, no logra avanzar hacia la *curiosidad epistemológica* que forma parte del ciclo gneseológico.

El docente ha tenido que cambiar la concepción que la historia había construido en torno al indígena a partir del hecho de que este sujeto se encuentra en el aula en la que imparte clases, que su presencia ya no se limita al ámbito rural alejado de la urbe, marginado, instalado en las *regiones de refugio*. La población indígena a partir de los procesos de migración a las grandes ciudades trastoca los espacios y discursos que en torno a ellos se han construido y al mismo tiempo con su presencia

replantea la relación que ha establecido con los otros. En este sentido, el discurso intercultural enuncia el derecho de los sujetos indígena a establecer relaciones fundamentadas en el respeto y en el reconocimiento de las condiciones históricas y sociales que han influido en la situación actual de estos pueblos, si los indígenas tienen que luchar por este reconocimiento es porque el sistema y el Estado no se los ha dado.

Otro de los elementos fundamentales en torno a la práctica pedagógica docente está relacionado con el reconocimiento de la historia y de las características socioculturales de la comunidad en la que se inserta la escuela. El docente de la escuela primaria "Luis de la Brena" reconoce que la comunidad está llena de valores que se manifiestan cuando celebran sus tradiciones, sus fiestas patronales, cuando abre las puertas a indígenas migrantes que buscan oportunidades y una mejor calidad de vida y los reciben. Reconocen también que los alumnos originarios del pueblo de San Miguel Xicalco son portadores de conocimientos tradicionales relacionados con las actividades productivas a las que todavía se dedican como la siembra, el pastoreo, la cría de traspatio, entre otras y que estos conocimientos pueden ser potencializados a través de la escuela para lograr mayor "eficiencia" ya que los alumnos son los futuros campesinos, los futuros productores. Se reconocen estos conocimientos y su potencial para convertirse en *conocimientos socialmente productivos*.

En este entramado tenso y contradictorio el discurso de la directora de la escuela primaria destaca por la claridad en torno al valor de los saberes y conocimientos de los niños y niñas originarios que aún siembran y cosechan, tienen animales de traspatio, producen maíz y verduras para el autoconsumo y para el comercio local. Esta claridad avanza hacia la construcción de una nueva conceptualización de campesino al mencionar *los alumnos de esta escuela serán los campesinos del futuro*, afirmación enmarcada en discurso progresista, alternativo. La directora plantea un *descentramiento de clase*, logra superar la concepción tradicional hegemónica en torno a la idea del campesino como un objeto enajenado, campesino-

pobre- marginado- ignorante- sin alternativa; el planteamiento que hace reconoce en el alumno la posibilidad de trascender su propio escenario y construir alternativas *eficientes, eficaces* que aseguren un mejor nivel de vida. Reconoce los saberes y conocimientos que portan los sujetos como valiosos en sí mismos y en relación con la construcción de nuevos escenarios posibilitadores.

La relación que se fomenta al vincular estas dos visiones, la indígena migrante y la del pueblo originario posibilita un escenario oportuno para la interculturalidad, posibilita el diálogo entre iguales, no porque las asimetrías y diferencias no estén presentes, sino porque se comparten elementos, experiencias, visiones de lo que a los sujetos les parece relevante y que enfatizan a partir de sus propias lógicas.

La reflexión que se logra a partir de la interpretación de la didáctica docente considerando los aspectos antes mencionados resulta enriquecedora en los términos de las posibilidades que se identifican para potencializar las relaciones interculturales al interior del aula en particular y de la institución en general. No se trata de ser docentes formados en y para la interculturalidad o diversidad, sino de estar dispuestos a aprender y a transformar las visiones, de *sacudirse todo lo de antes* para poder participar en la construcción de la educación intercultural dentro de las instituciones educativas, pilares fundamentales en la formación de los sujetos.

Sacudirse todo lo de antes como categoría social expresada por la maestra de cuarto grado da cuenta de un ejercicio reflexivo en torno a su propia práctica pedagógica dentro del aula, da cuenta de un ejercicio motivado por los propios referentes de la maestra. Reconoce que es necesario re construirse ante las demandas del escenario multicultural en el que trabaja, identifica que al *sacudirse* permite la apertura de su práctica, la autocritica, la revisión y la mejora a partir de cánones establecidos por ella misma: saber que si sus alumnos están saliendo mal en matemáticas es porque a ella también le está pasando algo y que es necesario que revise lo que hace y cómo lo hace. *Lo de antes* refiere a un pasado que fundamenta su práctica presente

y que sin embargo al mismo tiempo le permite ser flexible, critica, dejar de ser una docente tradicional para experimentar el *compartir con sus alumnos.*

Por otro lado, arribar en este escenario a través de la observación a profundidad a lo largo del ciclo escolar 2007- 2008 me permitió comprender a la institución escolar como un espacio en donde se resiste, se lucha, se propone, es decir entender a la escuela como un espacio donde convergen diversos niveles de poder convirtiéndola en un escenario político. En este sentido retomo a Carlos Alberto Torres que en su libro *Democracia, poder y multiculturalismo menciona*:

> La educación no es ni políticamente neutral ni técnicamente "objetiva". Como lo ha proclamado Paulo Freire congruentemente en su obra, hay una "politicidad" esencial de la educación. Esto tiene implicaciones epistemológicas, analíticas y éticas. McLaren dice: „No sólo es imposible desinvestir a su pedagogía de su relación con la política, es teóricamente deshonesto' (McLaren, 1994:321). Esta politicidad se relaciona ante todo con los vínculos explícitos así como sutiles entre educación y poder al mismo tiempo, se relaciona con la naturaleza política del Estado y de la educación pública como ámbito y lugares en contención para el intercambio de bienes y servicios y la competencia de proyectos político- económicos (Freire, 1996).[218]

Los docentes de la escuela primaria "Luis de la Brena" a través de su actuación cotidiana construyen y reconstruyen la cultura escolar en medio de un escenario multicultural. Las diversas perspectivas pedagógicas interculturales problematizan la práctica pedagógica en varios niveles, éstos conviven y constituyen la realidad escolar tensa, contradictoria y compleja. Asimismo en diversas medidas contribuyen a la construcción de la educación intercultural "ideal", aquella que posibilita a los sujetos la enunciación de su propio discurso, el compartir su experiencia, sus conocimientos, sus vivencias. Por otra parte, las identidades de los docentes se ven trastocadas continuamente desde diversos ámbitos, sobre todo aquellos que cuestionan su quehacer cotidiano y que enfrentan al revisar *lo que ha sucedido*; afirmaciones como *no le dimos el enfoque necesario para José*, *se les daba su espacio,* entre otras, confrontan al docente. El tema de la identidad docente y los procesos de educación intercultural resulta interesante y fundamental para seguir comprendiendo e interpretando la construcción de este discurso en los espacios educativos formales, así como para los procesos de formación.

[218] TORRES, Carlos Alberto (2007). *Democracia, educación y multiculturalismo.* p. 29.

Finalmente un ejercicio que quedó pendiente, pero que me parece fundamental plantear, es el diálogo entre el investigador y el docente observado; si bien durante mi estancia en la escuela primaria “Luis de la Brena” el diálogo que sostuve con los docentes me permitió la apertura a su espacio vital –el aula- y la comprensión de diversos acontecimientos, comportamientos, entre otros, no conseguí avanzar hacia la reflexión conjunta en torno a la interpretación del acto pedagógico desde ambas perspectivas y horizontes, la del investigador y la del docente. Este ejercicio surge motivado por el trabajo de la maestra Norma Delia Durán Amavizca en el que se habla de una *observación compartida* y que tiene como fundamento la implicación del sujeto observado en la interpretación de su propia actuación, una interpretación desde fuera acompañada de otros elementos teóricos aportados por el investigador, de lo que resulta la conceptualización y categorización de lo observado a la vez que dotar al maestro con herramientas para que re-conceptualice, analice y reconstruya su trabajo didáctico, por sí mismo y en colaboración con el investigador. Cabe mencionar que este no fue un objetivo de la presente investigación, sin embargo al concluir la misma me di cuenta que hace falta un paso más, o mejor planteado, varios pasos hacia la construcción de una nueva relación con el sujeto investigado y con el compromiso implícito que asume el investigador al “inmiscuirse” en su vida.

FUENTES DE CONSULTA

BIBLIOGRAFÍA

AGUADO ODINA, Teresa. *Pedagogía intercultural.* España: McGraw- Hill, 2003. 223p.

AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo. *Obra antropológica X. Teoría y práctica de la educación indígena.* México: Universidad Veracruzana / Instituto Nacional Indigenista/ Gobierno del Estado de Veracruz/ Fondo de Cultura Económica, 1992. 216 p.

ARRIARAN CUELLAR, Samuel y Elizabeth Alvídrez. *Hermenéutica analógica-barroca y educación.* México: Universidad Pedagógica Nacional, 2001. (Colección Textos. No. 27).

BERTELY BUSQUETS, María, coord. *Libro 03. Educación, derechos sociales y equidad. La investigación educativa en México 1992-2002.* México: COMIE, 2006. 463 p. Tomo I.

_____ *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.* México: Paidos, 2000. p. 131.

_____ *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela.* México: CIESAS/ Publicaciones de la Casa Chata, 2006.

BONFIL BATALLA, Guillermo. *México profundo. Una civilización negada.* México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/ Grijalbo, 1990.

CABALLERO ROBERTO. "Educación y pedagogía". pp. 7-12. En: BARTOMEU FERRANDO, Montserrat, Sara Irma Juárez Páez, Fernando Juárez Hernández, coords. *En nombre de la pedagogía.* México: Universidad pedagógica Naciona, 1996. 147 p.

COMBONI, Sonia y Juan Manuel Juárez. "Educación para la diversidad: una mirada al debate latinoamericano". p. 39- 56. BERTELY BUSQUETS, María. *Educación, derechos sociales y equidad.* México: COMIE, 2006. p. 463. (Colec. La investigación educativa en México 1992- 2002. Tomo I, libro 3)

CORONADO, Gabriela y Bob Hodge. *El hipertexto multicultural en México posmoderno. Paradojas e incertidumbres.* México: CIESAS- Miguel Ángel Porrua, 2004. 306 p.

CZARNY, Gabriela V. *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México.* México: Universidad Pedagógica Nacional, 2008. 284 p.

DE ALBA CEBALLOS, Alicia. "Educación: contacto cultural, cambio tecnológico y perspectivas postmodernas". p. 87- 112. BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia, coord. *En los márgenes de la educación. México a finales del milenio.* México: Seminario de Análisis del Discurso educativo / Plaza y Valdes Editores, 2000. 253 p.
(Colec. Cuadernos Deconstrucción Conceptual en Educación. No. 1).

_____ *Currículum universitario. Académicos y futuro.* México: UNAM/Centro de Estudios sobre la Universidad/ Plaza y Valdés editores, 2002. 434 p.

DE ALBA CEBALLOS, Aurelio. *Suicidio o renacimiento. Metrópoli y naturaleza.* México: Plaza y Valdés editores, 2003. 347 p.

DEL VAL, José. *México, identidad y nación.* México: UNAM, 2004. 310 p.

DURÁN AMAVIZCA, Norma Delia. *La quimera o la didáctica en México. El bachillerato universitario y la observación compartida.* México: Centro de Estudios sobre la Universidad/ UNAM, 2005. 160p.
(Cuadernos del CESU, No. 43)

FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* México: Siglo XXI editores, 1997.

_____ *La educación como práctica de la libertad.* 49ª ed. México: siglo XXI editores, 2001.

GIROUX, Henry. *Teoría y resistencia en educación. 6ª ed.* México: Siglo XXI Editores/ UNAM, 2004.

MEDINA HERNÁNDEZ, Andrés. *La memoria negada de la Ciudad de México: sus pueblos originarios,* coord.. México: UNAM/ Instituto de Investigaciones Antropológicas/ Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2007. 404 p.

MONTEMAYOR, Carlos. *Los pueblos indios de México hoy.* México: Editorial Planeta Mexicana, 2000. 168 p.

NAVARRETE LINARES, Federico. *Los pueblos indígenas de México.* México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2008. 142 p.

NERICI, Imídeo. *Hacia una didáctica general dinámica.* 4ª ed. Colombia: Kapelusz, 1969.

NOLASCO, Margarita. "Educación Bilingüe: la experiencia en México". p. 35- 54. BUSQUETS BERTELY, María y Adriana Robles Valle, coord.. *Indígenas en la escuela. Investigación Educativa 1993-1995.* México: COMIE, 1997. 244 p.

PACHANO, Simón. "Imagen, identidad y desigualdad en sociedades multiétnicas". p. 65-78. En: MARTÍ I PUIG, Salvador, Josep Ma. Sanahuaja, eds. *Etnicidad, autonomía y gobernabilidada en América Latina.* España: Ediciones Universidad Salamanca, 2004.

PIÑA OSORIO, Juan Manuel. *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas.* México: Centro de Estudios sobre la Universidad / UNAM/ Plaza y Valdes, 1998. 238 p.

PODESTA SIRI, Rossana. "La escuela y sus mundos interculturales. Hacia una propuesta metodológica de autoría infantil". p. 287- 311. BERTELY BUSQUETS, María, coord. *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2006. 370 p.

SALINAS SÁNCHEZ, Gisela V., y María Victoria Avilés Quezada. "Formación de docentes en y para la diversidad". p. 165- 186. BERTELY BUSQUETS, María, coord. *Libro 03. Educación, derechos sociales y equidad. La investigación educativa en México 1992-2002.* México: COMIE, 2006. 463 p. Tomo I.

SZASZ PIANTA, Ivonne. *Migración temporal en Malinalco. La agricultura de subsistencia en tiempos de crisis.* México: El Colegio de México / El Colegio Mexiquense, 1993. 199 p.

TINAJERO VILLAVICENCIO, María Guadalupe. *Perspectivas pedagógicas de docentes indígenas.* México: Universidad Autónoma de Baja California, 2007. 262 p.

TODOROV TZVETAN. *Cruce entre culturas y mestizaje cultural.* México: Ediciones Jucar, 1988. 322 p.

TORRES, Carlos Alberto. *Democracia, educación y multiculturalismo.* 2ª ed. México: Siglo XXI, 2007. 302 p.

WOODS, Peter. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Tr. Marcos Aurelio Galmarini. España: Paidós/ M.E.C., 1998.

ZUÑIGA, Nieves. "Emergencia del movimiento indígena en América Latina: de objeto a sujeto". p. 35-52. MARTÍ I PUIG, Salvador, Josep Ma. Sanahuja, eds. *Etnicidad, autonomía y gobernabilidad en América Latina.* España: Ediciones Universidad de Salamanca, 2004.

FUENTES HEMEROGRÁFICAS

BERTELY BUSQUETS, María. "Pluralidad cultural y política en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México". pp 39-51. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol., 3, No., 5. Enero- Junio. México: 1998.

BONFIL BATALLA, Guillermo. "Teoría de control cultural" pp. 13-53. *Anuario Antropológico 86.* 1988.

MOYA, Ruth. "Reformas educativas e interculturalidad en América Latina". pp. 105-187. *Revista Iberoamericana de Educación.* No. 17. Mayo- agosto 1998. (Biblioteca Digital. Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

PÉREZ RUIZ, Mayra Lorena. "Metropolitanismo, globalización y migración indígena en las ciudades de México". pp. 68-94. *Villa Libre. Cuadernos de Estudios Sociales Urbanos.* No. 1, México: 2007.

PORTAL ARIOSA, María Ana. "Práctica religiosa e identidad social entre los pueblos de Tlalpan, México D.F.". pp. 37-44. *Alteridades.* No. 7, 1994.

RUDIÑO, Lourdes Edith. "Indios chilangos por lo menos 2 millones, con muchos invisibilizados". *La Jornada del campo.* No. 22, julio, 22, 2009. http://www.jornada.unam.mx/2009/07/21/indios.html.

TESIS

CZARNY, Gabriela V. *Acerca de los procesos de interculturalidad: niños de origen mazahua en una escuela pública en la Ciudad de México.* Tesis de maestría.

México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas, 1995.

DOCUMENTOS

Escuela primaria "Luis de la Brena". Proyecto escolar 2007- 2008. 60 p.

SCHMELKES, Sylvia. *La interculturalidad en la educación básica.* Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile, 11 al 13 de mayo de 2006.

FUENTES DIGITALES

GONZÁLEZ GALVÁN, Jorge Alberto. "Reforma al artículo 4º constitucional: pluralidad cultural y derecho de los pueblos indígenas". Biblioteca Jurídica Virtual. Revista Jurídica. Boletín Mexicano de Derecho Comparado. http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/boletin/cont/79/el/el6.htm. Consulta febrero de 2010.

PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2007- 2012. http://pnd.presidencia.gob.mx/ Consulta realizada en febrero 2010.

Subsecretaría de Educación Básica. http://basica.sep.gob.mx.

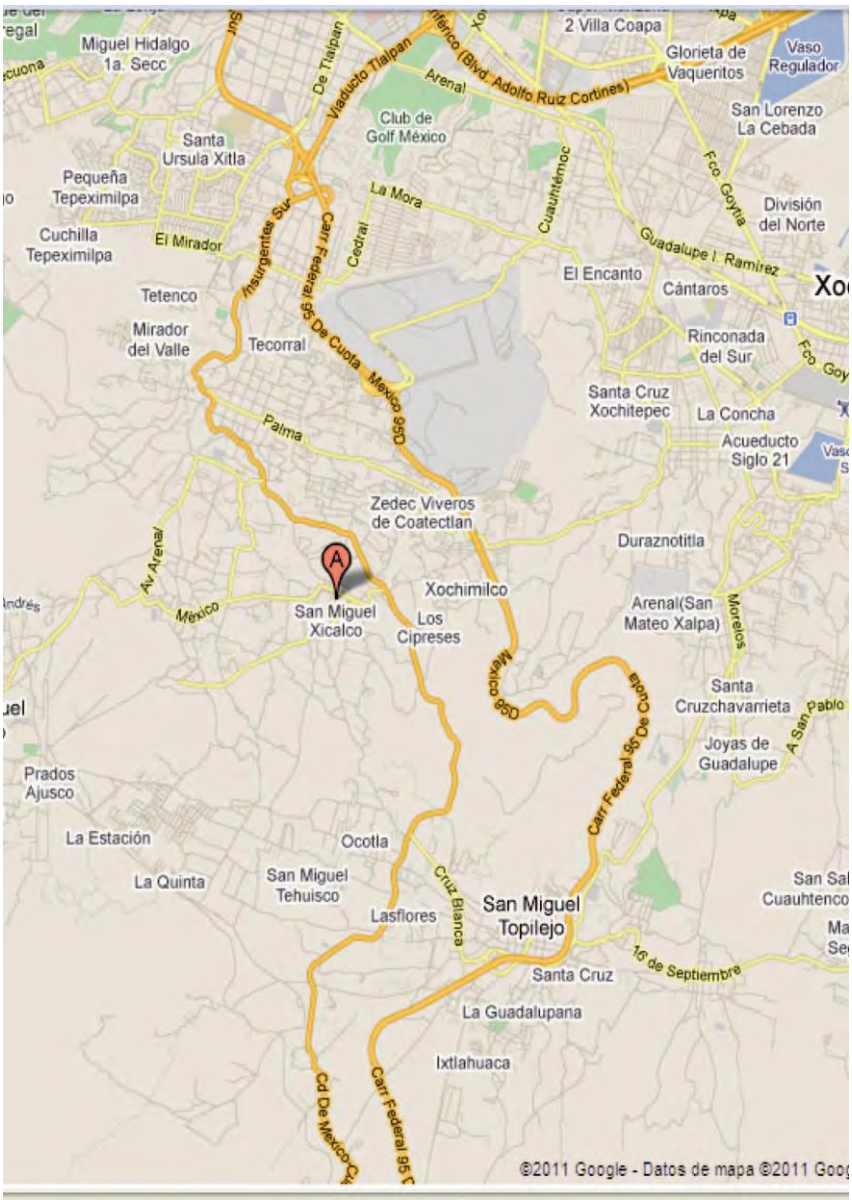
Secretaría de Educación Pública. *Para concebir el futuro en el presente. Documento rector.* México: SEP, 2009. 21 p. (http://basica.sep.gob.mx.dgei) Consulta realizada en febrero 2010.

http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/Chiapas/docs/sanandres.html

http://fox.presidencia.gob.mx/actividades/?contenido=1908

ANEXOS

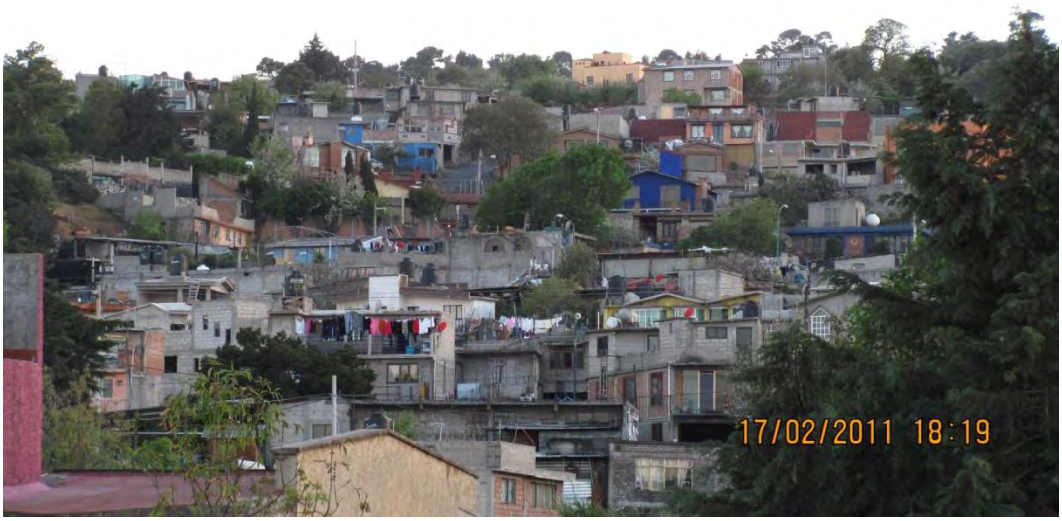
Anexo I. Mapa de ubicación, pueblo de San Miguel Xicalco



Anexo II. Fotografías de la comunidad y la escuela
Pueblo de San Miguel Xicalco Tlalpan, D.F.
(Monte y comunidad)



Comunidad



Iglesia de San Miguel Xicalco
(Santo Patrono San Miguel Arcángel)

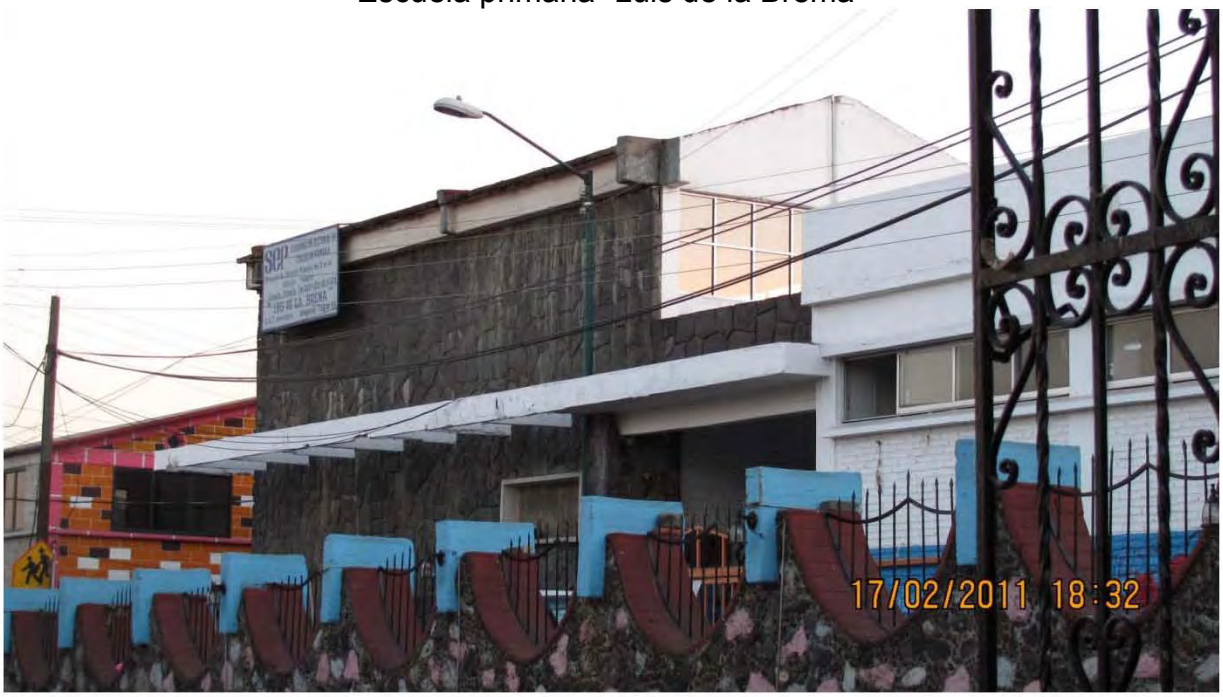


Anexo III. Escuela primaria “Luis de la Brena”

Identificación escuela primaria



Escuela primaria “Luis de la Brema”





Anexo III. Registro de observación

Registro de observación

No. de observación: 27

Nombre de la maestra: Victoria
Grado: 4º Grupo: A
Horario de observación: 8:30 a 12:30
Escuela: Primaria Luis de la Brena
Observadora: Alma Karina García Torres
Fecha: 15 de febrero de 2008
Número de alumnos: 32

(15022008/4ª A/VP)

Descripción de la observación	Notas del observador
Cuando llegó al salón los alumnos han regresado de la clase de educación física. Están terminando de instalarse en sus pupitres. 14:00 hrs Mtra.- ¿En qué nos quedamos Brayan?, ¿qué es una hipótesis? B.- Una hipótesis nos dice que el planeta se va acabar. Los alumnos escriben la respuesta en su libro. Están resolviendo colectivamente un cuestionario. Mtra.- La siguiente palabra es indicios, la buscamos en el diccionario. José Antonio (alumno indígena de Puebla) busca el significado en su diccionario. Los demás alumnos hacen lo mismo. Oscar.- ¡Ya la encontré! Indicios... Mtra.- Dicta el significado Oscar.- Indicios signo aparente que informa la existencia de algo. Mtra.- ¿Cuál sería el enunciado chicos? José Antonio.- La niña cree en un indicio. Mtra.- No, no es correcto. A ver Oscar, ¿cuál sería el enunciado? Oscar.- Hay indicios de que esta noche va a llover. Mtra.- Ok, a ver, todos escriban el enunciado. Los alumnos anotan en su libro la oración. Mtra.- Bien, sigamos con la actividad. ¿Qué dice en la siguiente página?, ¿quién quiere leer las instrucciones? Una alumna lee las instrucciones en voz alta para todos, deben completar la información que les indica cada pregunta en relación con la	Los alumnos tienen sobre sus pupitres uno de sus libros de texto, están resolviendo los ejercicios. La maestra interviene para agilizar el ejercicio, en ocasiones guía la actividad y en otras permite que los alumnos lo hagan de forma autónoma. Al parecer es una forma habitual de trabajar ya que los alumnos “siguen el ritmo” de la maestra, actúan como si supieran lo que la maestra espera de ellos. La maestra refuerza los significados de las palabras con la construcción de oraciones en las que esté la palabra, la idea es que el alumno contextualice el significado de la misma en una oración que el mismo construye. La maestra guía la clase, da la pauta para revisar determinados ejercicios del libro. Una vez que se asegura que los alumnos comprendieron el

lectura anterior. Alejandra.- ¿Cuál es el personaje principal? Carlos.- F16 Mtra.- Bien Carlos. Escriban a respuesta. Sigan con la actividad en voz baja y de forma individual ¡no quiero escucharlos!	ejercicio permite que éstos trabajen sólo, a su propio ritmo, aunque pone tiempo constantemente está verificando que los alumnos estén avanzando en sus ejercicios.
Los alumnos regresan la atención en sus libros y siguen con el ejercicio. La maestra en el escritorio revisa algunos cuadernos y los califica. Después de un breve tiempo se pone de pie y comienza a acercarse a los alumnos, uno a uno va preguntando -¿cómo vas, tienes dudas? Después de algunos minutos la maestra retoma la clase.	Cuando la maestra dice *¡no quiero escucharlos!* quiere decir que es necesario el silencio para que el alumno se concentre en el ejercicio, lean, analicen, indaguen, construyan una respuesta y contesten correctamente. Crear un ambiente de aprendizaje adecuado.
14: 40 Mtra.- ¿Ya todos terminaron? Aos.- ¡si, no, no, si! Mtra.- Dos minutos más y seguimos.	
Los alumnos se apresuran a terminar los ejercicios. Mtra.- Ahora sí, vamos a la página 148. Este tema ya lo hemos revisado, ¿quién me quiere recordar qué es un nombre propio?	La maestra no se detiene a revisar los ejercicios, como en otras ocasiones destina un tiempo al final de la sesión para calificar los ejercicios realizados durante un periodo, en este caso el que corresponde al horario vespertino.
Los alumnos levantan la mano para contestar. Mtra.- No quiero las mismas manos, tengo 32 alumnos y quiero ver las 32 manos. A ver Felipe, dime qué es un nombre propio. Felipe.- Son los nombres de los Ríos. Mtra.- Sigue con la explicación Felipe.- Son los nombres de las personas, ríos, países, pueblos, estados, mares… ¡¿qué más?! Mtra.- Bien Felipe. Y, ¿cuándo utilizamos las mayúsculas?, ya se me olvido. José Antonio.- Cuando empezamos una oración. Mtra.- Muy bien. Sigan la lección en su libro, pueden trabajar de manera individual o en parejas, pero en forma ordenada, no quiero ruido ni risas.	La maestra constantemente requiere de la participación de los alumnos para opinar sobre algún tema, resolver algún problema, aportar una respuesta a un ejercicio, para exponer o explicar algún tema, etc. Hay algunos niños que participan más que otros, ante esto la maestra promueve la participación de alumnos que no *levantan la mano* para hacerlo, lo que motiva al alumno a contestar y a hablar ante sus compañeros. La maestra a través de esta dinámica involucra a los alumnos en la construcción del conocimiento, no sólo el responder a una pregunta concreta que implica un conocimiento científico específico, sino también al retomar la opinión del alumno en torno a algún tema particular. Así mismo, la maestra promueve que el alumno sea responsable, independiente, autónomo. Sólo da una instrucción -*pueden trabajar de manera individual o en parejas, pero en forma ordenada, no quiero ruido ni risas*- permitiendo que el alumno elija cómo quiere trabajar, cómo se organizará. La misión es muy clara, terminar el ejercicio.
Los alumnos se organizan, algunos forman parejas, otros simplemente continúan trabajando solos. Pasan algunos minutos y la maestra retoma nuevamente la clase, interrumpe a los alumnos y pregunta. 15:12 Mtra.- ¿Ya tienen el ejercicio, ya terminaron, verdad?, ¡vamos a empezar! A ver ¿quién quiere un punto? Varios alumnos levantan la mano para participar.	Como en otras ocasiones la maestra vuelve al sistema de puntos. Otorga un punto al alumno que participe correctamente en la clase. El registro de puntos está pegado en la pared, se trata de un

Mtra. - ¡Listo con los puntos Jesús! A ver José Antonio, ¿qué teníamos que hacer? JA.- Tenemos que escribir un anuncio Mtra.- ¿Para qué? JA.- Para vender, lo que nosotros queramos. Mtra.- ¿Tu qué escribiste? JA.- Se venden regalos al mejor precio Mtra.- Ustedes creen que con ese anuncio José Antonio vendería o no Aos.- ¡no, no! Mtra.- ¿Qué necesita un anuncio? Rosa.- Tener algo que le interese al comprador, como una oferta o el precio, o algo así. Mtra.- Pues quien me quiere decir un anuncio completo Eduardo.- Vendo gatitos de tres meses. Buen precio. Mtra.- ¿está bien el ejercicio de Eduardo? Aos.- ¡No, si, si, no! Mtra.- Yo creo que está bien, dice qué es lo que vende y que es un buen precio. Vamos a dejar hasta aquí este ejercicio, de tarea van a resolver la página 245. Formen una fila para empezar a calificar. Los alumnos dejan de tomar nota en sus cuadernos y alistan el libro en el que han estado trabajando para que sean calificados. Empiezan a formar una fila de espaldas al pizarrón. La maestra vuelve a su lugar y enciende una grabadora, pone música clásica de fondo mientras califica a los alumnos. Con cada uno se detiene y les pide que expliquen qué escribieron Mtra.- Qué hiciste El alumno comenta el ejercicio Mtra.- Esta bien o mal Es una revisión dinámica, los alumnos avanzan y al ser calificados vuelven a su lugar y guardan sus libros. Algunos platican y otros sólo escuchan la música. 15: 38 Mtra.- Ok, ahora vamos a hacer un ejercicio más. ¿Recuerdan qué estaba programado? Aos.- Círculo mágico Mtra.- Vamos a hacer un círculo mágico. Bien, todos dentro del círculo. Los alumnos forman un círculo al centro del salón y se sientan en el suelo. Mtra.- Bien, todos al centro. Ya saben que el círculo tiene reglas. Quién quiere recordarlas. Ao.- La principal es que todo lo que se dice aquí	cartel en donde están escritos todos los nombres de los alumnos y los puntos que han obtenido a lo largo del bimestre; el encargado durante este bimestre del registro de puntos es Jesús. Cuando algún niño o niña obtiene un punto, Jesús debe pegar en el cartel, sobre la fila que corresponde a su nombre el punto correspondiente. Estos puntos se consideran para la evaluación bimestral de los alumnos. Cabe mencionar que también hay puntos negativos que se otorgan al alumno (se identifican con el color negro) cuando ha violado alguna de las reglas de clase (redactadas en el proyecto “Nos organizamos”). Otro papelografo que está pegado en la pared tiene la imagen de un árbol de manzanas, éstas tienen los nombres de los alumnos y el título del los libros que han leído. En registros pasados se toma nota de ejercicios de investigación, consulta, registro bibliográfico. Antes de pasar al siguiente momento de la clase la maestra se toma el tiempo para revisar los ejercicios que han estado realizando los alumnos. Uno a uno van pasando con la maestra, ella se interesa por las respuestas de los alumnos, los cuestiona, les hace observaciones y correcciones. En repetidas ocasiones la maestra aprovecha momentos como estos para prender su grabadora y poner música. Su repertorio es variado, en ocasiones ha puesto música prehispánica, tradicional mexicana, instrumental, latinoamericana, entre otras. Hasta ahora no he escuchado música comercial, creo que la maestra evita hacerlo. La respuesta de los alumnos es variada, dependiendo del tipo de música que escuchen. En la ocasión en que la maestra puso música prehispánica los alumnos mostraron curiosidad, risas, asombro ante los diversos sonidos que escuchaban ya que correspondían a instrumentos prehispánicos que los alumnos no habían escuchado (revisar registro de observación correspondiente). El círculo mágico es una dinámica grupal que la maestra promueve periódicamente dentro del aula, la idea fundamental es que se puedan tocar temas que inquietan a los alumnos, cuestiones personales que los alumnos consideran poder expresar dentro del círculo con la confianza de que serán escuchados, aconsejados. A través de este espacio la maestra busca estrechar un vínculo pedagógico con sus alumnos (abordar este tema con la maestra durante la entrevista). Paulo Freire aborda el tema de *vínculo pedagógico*, revisare incorporar a la reflexión

dentro no sale del salón, otra es de que se habla lo que se quiera, se puede expresar y opinar. Mtra.- Muy bien, sin embargo hoy quiero sugerir un tema, la visita al Templo Mayor. *Cómo se la pasaron, cuál fue su experiencia*. Varios alumnos levantan la mano al mismo tiempo para participar. Mtra.- A ver Eduardo qué tal te fue, cuéntanos. E.- Pues, a mi me gustó mucho, nada más que fue muy lento. Mtra.- ¿Cómo que lento? E.- Es que el señor que nos acompañó era muy lento y a veces nos aburríamos. JA.- Sí y es que explicaba muchas cosas. Mtra.- ¿Se refieren al guía? Aos.- ¡Sí! Mtra.- Pues es que esa es su función, además si no hubiéramos sido acompañados por el guía, no hubiéramos conocido toda esa información y esa historia, ¿o sí? C.- Algunas cosas ya sabíamos. Mtra.- ¿Como cuáles? C.- Que ahí vivieron los Aztecas y que antes había pirámides. Ao.- Y que era un pueblo guerrero y muy poderoso AA.- También sabíamos que había muchos lagos y canales de agua. Mtra.- Y sin embargo aprendieron cosas nuevas, ¿no? A poco ¿ya habían visto los restos de las pirámides en vivo y a todo color?, o ¿habían visto las diferentes piezas e imágenes que se exhiben ahí? E.- Yo ya había ido una vez con la maestra Susana, pero sí estuvo padre. Ao.- Yo sólo los había visto en el libro de Historia. Pero son muy grandes y pesadas. Mtra.- A ver, quien no pudo ir a la visita y por qué. Cuatro alumnos levantan tímidamente la mano, ellos no han podido participar y opinar al respecto. Mtra.- Acuérdense que yo les dije que si no iban el domingo con todos los demás, ustedes tenían que ir de todos modos con sus papás en otro día. Toda vía tienen esta semana para ir y entregar el trabajo que les deje. Recuerden que en ese trabajo me van a <u>decir qué fue lo que más les gustó y por qué, pueden incluir dibujos, fotos, imágenes o como ustedes quieran presentarlo, recuerden que lo van a comentar con todo el grupo.</u> Alguien más quiere decir algo... Si ya no hay nada más que agregar vamos a dejar hasta aquí esta actividad. La vamos a retomar la próxima semana, recuerden tener listas sus presentaciones.	<u>teórica.</u> La maestra en esta ocasión sugiere el tema a abordar en el círculo, ¿cuál es el interés de la maestra en este tema y en abordarlo a través de esta dinámica? El tema está relacionado con el proyecto “México hoy”, particularmente con las culturas prehispánicas. La maestra acompaña a los alumnos y a sus familias a visitar el “templo mayor”. Es una actividad extraescolar que le permite a la maestra abordar otros contenidos, otros escenarios de construcción del conocimiento, otras perspectivas para mirar la realidad. Aunque esta revisión que hace la maestra es limitada por el tiempo que resta para la clase surgen diversos temas interesantes así como un ejercicio para la reflexión y construcción del conocimiento según la perspectiva y lógica del propio alumno en relación con un espacio y suceso dado- histórico. Construcción del conocimiento en torno a un refrente dado- histórico. El alumno deberá presentar a sus compañeros lo que le parece más relevante, en este sentido las interpretaciones ede los alumnos están directamente relacionadas con sus propias experiencias, referentes, lógicas, etc. Si bien es cierto que en las tareas escolares los grados de profundidad, participación y comprensión por parte del alumno es diverso,

Aos.- ¡si maestra! Mtra.- Todos a recoger y a guardar sus cosas, ya casi van a tocar y no quiero que esto se quede como un chiquero Se oyen risas de los alumnos. Los alumnos comienzan a levantarse y a arrastrar las sillas a su lugar, guardan los útiles que todavía están sobre sus pupitres. También recogen toda la basura del salón y la depositan en el bote de basura. Termina mi observación. 15:55	también lo es que puede ser un ejercicio que potencie la reflexión y construcción de conocimientos y que dé cuenta de estas perspectivas personales de los alumnos. Sería interesante observar los trabajos durante la presentación que hacen ante el grupo y observar si es posible identificar de algún modo dichas perspectivas. Asimismo la intervención de la maestra en cuanto a la revisión del tema, la observación de los trabajos y las puntualizaciones que haga al respecto.

Anexo IV. Fragmento de entrevista

Escuela Primaria Luis de la Brena.
San Miguel Xicalco, Tlalpan, Distrito Federal.
Escuela de tiempo completo (8:00- 16:00 hrs).

Entrevista: Maestra María Victoria Pérez Cerrano

Edad: 47

Origen: San Andrés Totoltepec
Grupo: 4º A
Fecha: 16 de junio 2008
K= Karina (Entrevistadora)
M= Maestra
(16062008/4º A/VP)

Trascripción	Anotaciones
k- Buenas tardes maestra. Muchas gracias por la entrevista. Vamos a iniciar. ¿Cuánto tiempo tiene de servicio y que características tiene su plaza? M- Mira, tengo 27 años de servicio y tengo base, creo que he sido de las más afortunadas porque desde que yo inicié tengo una plaza y en el tiempo en el que yo inicié era muy difícil obtener una plaza, así como sacarse la lotería, entonces yo conté con una persona que me la proporciono por mi esfuerzo. Siempre he sido muy aferrada a lo que yo quiero hacer y entonces insistí mucho con esta persona hasta que medio una plaza. Bueno yo desde ese tiempo tengo y en la tarde me propusieron venir a trabajar, yo trabajaba dos turnos pero por cuestiones familiares yo tenía que dejar un turno y entonces hable con la directora y me propuso que si yo me quería quedar en la tarde y entonces desde ahí tengo diez años trabajando de tiempo completo. K- ¿Esta escuela tiene diez años de trabajar de tiempo completo? M- No, yo cuando llegue la escuela ya era de tiempo completo, pero yo de tiempo completo llevo trabajando como nueve años, más o menos. K- ¿Usted es egresada de la normal? M- Yo soy egresada de una normal particular, que se llamaba en aquel tiempo “Ignacio Manuel Altamirano”, por eso era más difícil ingresar a la Secretaría. K- ¿Desde cuándo labora en esta escuela?	La maestra Victoria es responsable del grupo 4º A, es una maestra con mucha experiencia no sólo en escuelas generales sino también en educación especial. la relación que he construido con la maestra ha sido de cordialidad, confianza, apertura. En un inicio la maestra se mostró resistente a mi presencia dentro de su salón de clases, con el tiempo la postura se suavizo, la relación se torno más cordial, inclusive tuvimos algunas charlas “informales” en torno a la situación de la escuela, de los alumnos, de las diversas historias que han sucedido dentro de la escuela.

M- Diez años aproximadamente K- ¿Con qué grados ha trabajado? M- Con todos, desde primero hasta sexto K- En estos diez años ¿ha visto que ha cambiado la escuela?	
M- Sí, sí ha cambiado mucho. Yo soy una de las maestras que estoy en contra que de repente las estadísticas dicen de la escuela de que el nivel no lo logra subirse, elevarse, yo creo que si hay, inclusive ahorita en la junta de consejo técnico yo proponía por qué no buscábamos lo que realmente está pasando con los niños, ya que el nivel dice que no sube y sin embargo yo tengo muchos alumnos egresados que están en la universidad, que están en preparatorias de la misma universidad, son muchachos emprendedores inclusive dentro de la comunidad, cosa que no se veía hace… Cuando yo llegue a esta escuela, antes el propósito de la comunidad era salir de sexto y de la secundaria y ahora yo me encuentro a mis alumnos y son gente que ya está por recibirse, que está en la universidad y entonces yo creo que no se debe etiquetar la escuela como que ha sido un rezago, porque yo veo que no que los alumnos sí han tenido un adelanto muy grande.	La maestra percibe el cambio que ha sufrido la escuela y los alumnos que asisten a ella. Identifica que la escuela ha tenido diversos momentos a lo largo de la historia: *cuando yo llegue- cosa que no se veía / ahora- los alumnos han tenido un adelanto muy grande* (idea asociada al acceso y permanencia de alumnos en el nivel universitario)
K- En relación con la calidad, ¿la escuela está inscrita en un programa que se llama escuelas de calidad, usted cree que eso ha influido?	
M- Yo creo que más que escuelas de calidad es el esfuerzo de los maestros. Yo creo que al principio la escuela de San Miguel Xicalco a partir de que viene toda una modernización empieza el trabajo con proyectos, pero el trabajo con proyectos como todo sistema viene y te dice, -sabes que escuelas de calidad y de tiempo completo vana a trabajar con proyectos- sí, el proyecto es un, una manera diferente a la que trabajan los maestros entre comillas comunes porque tenemos que crear, *el niño debe crear su conocimiento a base de sus propias experiencia*, a través de la manipulación del material y la información que ellos recaben, se puede decir que nosotros rescatamos sus competencias, que son sus habilidades, de la habilidad que él tenga rescatamos para poder construir ese conocimiento. Pero esto implica mucha planeación, mucho trabajo, implica muchas estrategias que aplicar con ellos, el niño como nosotros estaba acostumbrado al pizarrón y a la hoja de papel, esta modalidad viene y cambia, yo siento que ese fue el rezago de la escuela, que ese cambio tan brusco que le dieron, como que los maestros y los niños andábamos así como que volando y sin saber realmente donde aterrizar, pero siento que de un tiempo para acá, y lo veo con mis compañeros, ya todos sabemos de qué estamos hablando, ya hablamos el mismo lenguaje, inclusive cuando vamos a las juntas de jornada, de escuelas de calidad y de escuelas de tiempo completo yo me doy cuenta de que ya no estamos ajenos a lo que estamos trabajando, me atrevo hasta a decir que estamos un poquito más arriba de otros en cuanto a conocimientos, en cuanto a habilidades para crear las estrategias para los niños. Tu desde que entras a un grupo te das cuenta si el maestro está trabajando proyectos o sigue con su pizarrón, si porque para que tu trabajes proyectos debes buscar muchas estrategias con las cuales el niño recorte, pegue, investigue,	Al hablar de la calidad de la escuela la maestra reconoce que han sido los propios docentes los que han contribuido a un cambio, a una mejora y no los programas o proyectos educativos, aunque no deja de reconocer que éstos sí influyen. Otro aspecto en el que la maestra reiteradamente enfatiza es el tema de los "conocimientos previos" y la relevancia de éstos en el trabajo por proyectos: *el niño debe crear su conocimiento a base de sus propias experiencia*, a través de la manipulación del material y la información que ellos recaben

dibuje, si entonces desde que tu entras a un grupo puedes decir no, esta maestra no está trabajando. Vamos a otras escuelas y no, te das realmente cuenta que son escuelas de tiempo completo pero desconocen los proyectos, y *los proyectos son riquísimos, es algo que sí realmente lo lleváramos es algo con lo que los niños van a destacar todas sus habilidades, todas sus competencias y ellos van a crear sus propios conocimientos.* Tu puedes ver ahora, ellos trabajan y saben lo que están haciendo, y no necesito decirles por ejemplo respecto a los animales, no necesito decirles cuál pesa más y cuál pesa menos, ahorita nos van a decir. Sin embargo estoy viendo ciencias naturales pero también estoy viendo matemáticas, si vemos con el tiempo voy a ver historia, es lo fabuloso de los proyectos, que de una actividad del proyecto yo puedo manejar todas las áreas. Yo empecé con naturales y ahorita voy a ver matemáticas porque voy a ver las medidas de peso, y ahí mismo puedo ver historia, en qué momento se dieron esos animales, entonces, como que todo eso va enlazado y a la mejor al último culminamos con español, que realicen una fábula o una leyenda o un cuento, y estás integrando todas tus asignaturas, es lo rico de los proyectos.	La atención de la maestra está centrada en el alumno y en que éste aprenda. El valor de los proyectos está centrado en esta actividad, según la maestra los proyectos *son riquísimos […] es algo con que los niños van a destacar todas sus habilidades, todas sus competencias y ellos van a crear sus propios conocimientos.*
Pero para que lleguemos a lo de ahorita tuvo que haber un proceso grandísimo. Ahora ya manejamos las competencias, no tanto para los niños sino también para nosotros, cuando vamos a una junta también analizamos nuestras competencias como docente, cuando yo hago una evaluación y mis alumnos no están saliendo bien en comunicación o no están saliendo bien en matemáticas entonces tengo que reflexionar que a la mejor mis competencias en este momento no están adecuadas y que tengo que echarle ganas, y que tengo que revisar qué está pasando conmigo. Este nuevo programa de proyectos es lo que te lleva a que tu tengas de decir estoy mal, o sea que también analices qué está pasando contigo, con tus competencias como docente. Pero para eso es todo un proceso, para empezar tienes que *sacudirte y sacar todo lo de hace muchos años*. Hay compañeros que dicen, -no es que a mí me funciona así y yo si me muevo a la mejor no me funciona y no me voy a arriesgar- entonces como que todo eso influye mucho. K- Desde que entró a la escuela usted ha trabajando con proyectos. M- Mira, se trabajaban proyectos entre comillas, a raíz de que vino un cambio, yo te voy a ser honesta yo llevo trabajando proyectos dos años con mis alumnos, y que yo te puedo decir. Tú te das cuenta de la autoridad que me exige que se lleven y que me brinda apoyo, mobiliario, -ten acomódalo- porque se da cuenta que los niños saben trabajar en equipo y que para que tu trabajes con proyecto una de las necesidades es que tienen que trabajar en equipo. K- En ese sentido el apoyo de las autoridades, en este caso de la directora, ¿cómo ha sido? M- Mira a mí siempre me ha a poyado, lo que pasa es que a veces se ponen trabas en cuanto a materiales por la cuestión económica, no es tanto que no te lo quieran brindar. Por ejemplo el mobiliario es viejo la maestra sabe que de alguna	La maestra reconoce un proceso por el que ha tenido que pasar, no solo ella también sus compañeros al trabajar por proyectos. Aborda el tema de las competencias como un eje de su actuación docente, como un indicador que da cuenta de lo que pasa con su quehacer cotidiano dentro del aula, en este sentido plantea una postura autocrítica, una reflexión en torno a su práctica pedagógica. Esta reflexión también se vincula con los horizontes interpretativos del sujeto docente que le permiten hacer esta autocritica, auto reflexión. Inicialmente la maestra menciona que se considera una persona muy *aferrada a lo que quiero hacer*, lo que la ha llevado a lograr cosas, a obtener lo que quiere. En este sentido las perspectivas pedagógicas que la maestra tiene están íntimamente vinculadas con

manera que puede ser utilizado, entonces en los recursos que se tienen tratan de satisfacer las necesidades. K- El manejo de proyectos ¿tiene muchas exigencias en cuestión de materiales? M- Si de materiales, tiene muchísimas exigencias. Esa es una de las características de proyecto. Yo las cubro desde que yo inició normalmente con mis alumnos, trato de concientizar a los papás de que va a ser un año de material para los niños, de investigación, de preguntas para con ellos y como que se van preparando y hay veces que me veo un poquito exigente con ellos porque el primer mes me pongo que si no traen material no trabajan y entonces como que los papás van asimilando que sus hijos no pueden trabajar si no traen el material, o la investigación que les pido, pero ya a estas alturas los papás sabe que como sea el niño tiene que cumplir con el material. K- Usted cree que el papá ve reflejado el uso del material. M- Sí, porque, esa es una de las cosas que como maestros tenemos que tener, que si yo pido una hoja esa hoja debo de utilizar, porque es la única forma en la que yo le muestre a los papás que estamos trabajando y que lo que ellos nos están dando ha sido usado, pero si yo les pido un material y pasan meses y no lo utilizo no me lo van a volver a dar, pero si esa hoja que me mandaron... y les digo –sabe que su hijo no trabajo porque no trajo el material- no me va a volver a fallar porque sabe que si al día siguiente no me trae el material su hijo no va a volver a trabajar, pero es importante que uno este al pendiente de usar ese material o esa información, o esa tarea que dejé de investigación. Yo creo que es importante tener un seguimiento. K- Volviendo al tema de la calidad, ¿qué cree que opinen los demás maestros, considera que comparten la visión que usted me está mencionando? M- Yo siento que la escuela cuenta con elementos muy valiosos porque cuando nos vemos en las juntas lo puedo percibir, yo no veo un maestro aquí que le importe poco que el niño no coma, o que el que un niño no aprenda, o el que… o sea a lo mejor en la comunidad ya de grupo pasan ciertas cosas o se observan ciertas cosas pero yo veo que la mayoría, por la comunicación que tenemos entre compañeros están preocupados por qué el niño no vino, por qué al niño lo golpearon , o sea como que la mayoría yo lo ubico como personal colegiado siempre tratamos de estar al pendiente. A veces en pláticas no platicamos de cosas nuestras, sino fíjate que el niño fulano o la mamá, siempre estamos al pendiente, y más que nada que en la escuela se cuenta con una gran cantidad de niños con diversidades, con niños que vienen de otro estado de la república. K- En ese sentido se presentan problemas M- Yo creo que no, yo siempre he admirado una cosa, vivimos y *estamos en una comunidad en donde se tienen mucho valores, muchas tradiciones y mucha cultura, entonces eso ha permitido que los niños que vienen se puedan integrar con mayor facilidad*, que no sería igual a que se integraran a una escuela del centro de la ciudad, como que aquí todavía se reflejan con las costumbres que traen de su pueblo con las costumbres que hay en el pueblo, tu ves como logran	la identidad, con la autoafirmación. *Sacudirse y sacar lo de ha muchos años*- ejercicio creativo, reflexivo, autocrítico que da cuenta de la necesidad de incorporarse a nuevos escenarios y demandas- categoría social clave para la autodeterminación, el compromiso y el ejercicio de evaluación. Al adentrarnos en el tema de la diversidad cultural en la escuela la maestra inicia reconociendo las características culturales y sociales de la comunidad,

aceptarlos. A mí me pasa cuando estamos viendo algún tema y hablamos de laguna cultura y ellos dicen es que en mi pueblo se hacía pero los demás no se asombran porque también aquí se hace, es que en mi pueblo usan reboso, es que aquí también lo usan. Eso les ayuda a integrarse con mayor facilidad al pueblo. La entrevista continua, está conformada por 29 páginas.	del pueblo. El que haga mención de que: *estamos en una comunidad en donde se tienen mucho valores, muchas tradiciones y mucha cultura, entonces eso ha permitido que los niños que vienen se puedan integrar con mayor facilidad*, da cuenta del reconocimiento, respeto y valor que le otorga a estos aspectos. Así mismo reconoce que de no haber estar características seguramente sería diferente.