

01087



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

2023
ATZ

**LA CONSTRUCCIÓN DE UNA DIDÁCTICA
PARA GRUPOS CULTURALMENTE
DIFERENCIADOS**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
DOCTORA EN PEDAGOGÍA
P R E S E N T A
GRACIELA HERRERA LABRA

OTOÑO

2004





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

SINODALES:

Dr. Miguel Ángel Campos Hernández. (Asesor)

Dr. Ricardo Melgar Bao (Coasesor)

Mtra. Martha Corenstein Zaslav (Coasesora)

Dra. María Eugenia Chávez Arellano

Dra. Laura Mercado Marín

Dr. Jorge Mercado Mondragón

Dr. Jorge Tirzo Gómez

Si escribir es dar, con este trabajo quiero retribuir
lo que a mi me han dado; por lo que:

Agradecimientos

La presente investigación fue posible gracias a la participación de un grupo de trabajo que se desarrolló en un proceso de cuatro años con familias indígenas migrantes en la Delegación Coyoacán; el apoyo que brindaron todos y cada uno de ellos merece mi respeto; por lo que agradezco:

A las familias indígenas que nos permitieron intercambiar sus experiencias de vida como migrantes y sus saberes culturales, costumbres y tradiciones y, especialmente, a todos los niños que participaron en este programa y que hicieron posible diseñar una propuesta didáctica que responda a su forma de aprender en relación con las formas de enseñar los conocimientos escolares.

A la Delegación Coyoacán, así como a todo el equipo del programa “Atención a grupos marginados”, que apoyó esta investigación a través de diversas acciones, tales como la logística y la difusión, lo que nos permitió concentrar a más de ciento cincuenta niños de varias edades, grupos étnicos, nivel escolar y analfabetas.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por la beca crédito otorgada para el financiamiento de la investigación.

A la Universidad Pedagógica Nacional por el apoyo y fortalecimiento académico que brindó a cincuenta estudiantes de la Licenciatura en Educación Indígena a través de un seminario-taller permanente para grupos culturalmente diferenciados, el cual nos permitió el reconocimiento de ciertos comportamientos simbólicos que dieron la pauta de profundos estudios que arribaron finalmente a la propuesta didáctica que ponemos a su consideración.

Con respeto y cariño al Dr. Miguel Ángel Campos Hernández por el apoyo que siempre me brindó con sus comentarios lo que me permitió reflexionar con profundidad en el proceso de esta investigación y por el tiempo que me acompañó en el mismo.

Con todo respeto y admiración al Dr. Ricardo Melgar Bao, quien desde un principio me condujo con una visión clara y oportuna en el proceso de la investigación y de quien conté siempre con apoyo de materiales impresos y sugerencias bibliográficas para fundamentar y fortalecer mi trabajo vinculándome, asimismo, con especialistas.

Con cariño y respeto a la Mtra. Martha Corenstein Zaslav quien me apoyó siempre con sus comentarios y por vincularme con especialistas que me permitieron intercambiar algunos planteamientos de la propuesta didáctica que aquí presento.

Asimismo, agradezco a todos los informantes que me permitieron adentrarme en ciertos saberes culturales y a todos los que leyeron mi trabajo y me ayudaron a enriquecerlo con sus comentarios y sugerencias.

Finalmente, quiero agradecer, especialmente, a mi hija Graciela Peña Herrera, con quien compartí estos espacios de trabajo y a quien durante largas jornadas le robé un tiempo maravilloso de su infancia para vivir conmigo esta experiencia de investigación; así como a mis padres que ha sido los pilares afectivos más fuertes para salir adelante en mi vida.

ÍNDICE

Presentación

Introducción

Capítulo 1 Qué se entiende por grupos culturalmente diferenciados

Introducción	21
1.1. La concepción de grupos culturales.....	24
1.2. Los grupos culturalmente diferenciados.....	43
1.3. Los grupos culturalmente diferenciados en la Delegación Coyoacán.....	53
1.3.1. Cómo viven los indígenas migrantes en la Delegación Coyoacán.....	68
1.4. El papel que le ha asignado la escuela al indígena.....	81
1.4.1.- La escuela y el indígena migrante.....	96
1.5. A manera de conclusión.....	103

Capítulo 2 Interpretación del trabajo de campo

Introducción	111
2.1. Consideraciones del trabajo de campo.....	113
2.2. Problema de investigación.....	116



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

2.3. Criterios metodológicos.....	116
2.3.1. Estrategias metodológicas.....	119
2.3.2. Lógica instrumental.....	120
2.3.3. Campos seleccionados.....	121
2.3.4. Diario de campo	121
2.3.5. Procedimiento metodológico de las tres fases.....	126
2.3.6. Criterios de selección.....	128
2.4. Perfil general de los participantes.....	134
2.5. Interpretación del segundo nivel de indagación.....	156
2.5.1. Matriz de referentes empíricos.....	166
2.6. Pensamiento histórico y pensamiento místico.....	184
2.7. La enseñanza–aprendizaje por acompañamiento.....	192
2.8. Conocimiento cosmológico.....	204
2.9. La grafía en la escritura. El encuentro entre la cultura oral y la cultura escrita.....	214
2.10. El dibujo, la imagen y el color como un reflejo del pensamiento cultural.....	237
2.11. A manera de conclusión.....	254

Capítulo 3 La construcción de una didáctica para grupos culturalmente diferenciados

Introducción	257
3.1 La didáctica desde un ángulo institucional.....	258
3.2. La didáctica para grupos culturalmente diferenciados. Desde una postura teórica.....	271
3.3. El dibujo como una estrategia didáctica.....	294
3.4. La tradición oral, un referente didáctico.....	305
3.5. Propuesta didáctica	316
3.5.1.- Propuesta para los talleres.....	326
3.5.2.- Propuesta para las instituciones educativas.....	331
3.6. Guión didáctico oral. Un ejemplo concreto.....	335
3.7. A manera de conclusión.....	349
4. Reflexiones finales.....	355
5. Bibliografía.....	367
6. Anexos.....	387
Anexo 1.....	391
Trabajo de campo o levantamiento de información.....	393
Primera fase.....	395
A) Jardín Hidalgo o quiosco de Coyoacán.....	397
B) Cuadrante San Francisco.....	416
C) Santo Domingo, Coyoacán.....	417

C) Santo Domingo, Coyoacán.....	417
D) Santa Úrsula, Coyoacán.....	425
Segunda fase.....	430
A) Nesmel, Santo Domingo, Coyoacán.....	430
B) San Emeterio, Santa Úrsula Coapa, Coyoacán.....	455
C) San Bertín, Santa Úrsula Coapa, Coyoacán.....	475
Tercera fase.....	495
A) San Bertín, Santa Úrsula Coapa, Coyoacán	497
B) Mesmel, Santo Domingo, Coyoacán.....	503
Seminario-taller para estudiantes.....	513
Anexo 2.....	519
Relación de estudiantes que participaron.....	521
Anexo 3.....	523
Fotografías del trabajo de campo.....	525
Anexo 4.....	535
Relación de niños que participaron.....	537
2.4. A manera de conclusión	545
Anexo 5.....	547
Video del trabajo de campo.....	549

INDICE

Cuadros, gráficas y figuras

Cuadros

Cuadro 1 Número de ocupantes de vivienda donde el jefe de familia es hablante de una lengua indígena.....	56
Cuadro 2 Delegaciones políticas con mayor presencia de jefes de familia que hablan una lengua indígena.....	57
Cuadro 3 Cronograma general de las tres fases del trabajo de campo.....	126
Cuadro 4 Datos de cuarenta familias que participaron al inicio del proyecto	134
Cuadro 5 Relación de niños indígenas migrantes de diferentes grupos étnicos con los que se trabajó más directamente...	147
Cuadro 6 Relación de padres de los niños con los que se trabajó directamente y que participaron en los talleres interculturales.....	148
Cuadro 7 Relación de padres de los niños con los que se trabajó directamente y que participaron en los talleres interculturales.....	149
Cuadro 8 Comportamientos colectivos de ciertas manifestaciones culturales.....	161
Cuadro 9 Dibujo, color y grafía.....	166
Cuadro 10 Registro del docente.....	326
Cuadro 11 Niveles de saberes.....	330

Cuadro 12 Organización de saberes.....	345
Cuadro 13 Registro del docente.....	348

Figuras

Figura 1 Desarrollo urbano en Coyoacán.....	58
Figura 2 Proceso de la investigación-acción.....	133
Figura 3 Puntos cardinales.....	218
Figura 4 Imagen de movimiento de círculo que ejerce la serpiente.....	228
Figura 5 Un ejemplo de símbolos culturales.....	231
Figura 6 Sentido del movimiento.....	239
Figura 7 Puntos cardinales como opuestos.....	283
Figura 8 Esquema sinóptico para abordar la propuesta didáctica.....	315
Figura 9 Esquema sinóptico del saber.....	317

Gráficas

Gráfica 1 Distribución por edades de los ciento un niños que participaron.....	137
Gráfica 2 Porcentaje de grupos étnicos de los ciento un niños que participaron.....	138
Gráfica 3 Clasificación de migración de los ciento un niños que participaron	140

Gráfica 4 Nivel de bilingüismos de los ciento un niños que participaron.....	141
Gráfica 5 Porcentaje de escolaridad de los ciento un niños que participaron.....	143
Gráfica 6 Nivel de bilingüismo por escolaridad de los ciento un niño que participaron.....	144
Gráfica 7 Porcentaje de etnias de los padres de los niños con los que se trabajó directamente y que asistieron a los talleres interculturales.....	151
Gráfica 8 Número de hijos de los padres que participaron en los talleres interculturales.....	151
Gráfica 9 Tipo de migración de los padres que participaron en los talleres interculturales.....	152
Gráfica 10 Padres que hablan con sus hijos lengua étnica.....	152
Gráfica 11 Tipo de bilingüismo de los padres.....	153
Gráfica 12 Ocupación de los padres.....	153

Presentación

El pilar fundamental de la presente investigación lo constituyó la propuesta didáctica para grupos culturalmente diferenciados, la cual se centró en los niños indígenas migrantes de la Delegación Coyoacán. La conjugación de esta experiencia de investigación cobró en la didáctica un significado crítico y profundo en su concepto, en la medida en que nos permitió establecer otras estrategias didácticas a partir de una investigación interpretativa.

Esta propuesta nos representa un problema en torno a la educación para grupos culturalmente diferenciados, la cual tiene que ver con el lenguaje, la cultura y la identidad como un elemento mediador en el proceso de formación escolar. Estos elementos mediadores organizarán la discusión, especialmente desde la contradicción, en la medida en que:

La experiencia de trabajo con familias indígenas migrantes me permitió identificar una organización socio-cultural, lingüística y educativa diferente a la de su comunidad, dado que su condición como migrantes los enfrenta a ciertos retos propios de la vida en la ciudad de México—una de las más grandes del mundo— donde tienen que adaptarse y desenvolverse a partir de un aprendizaje que conlleva reacomodos en su comportamiento y en sus pautas culturales.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

Abordar la investigación con niños indígenas migrantes en la demarcación nos hizo el problema mucho más complejo, ya que la presencia de varios grupos étnicos con variantes dialectales, nos llevó a realizar un cierto acotamiento del problema; por tal motivo sólo se trabajó con migrantes otomíes, mixtecos y chinantecos, aunque se profundizó aún más el trabajo con los dos primeros.

La complejidad de la investigación demandó la participación de cuadros profesionales en el campo de la educación indígena, de tal manera que se contó con la intervención de algunos estudiantes de la Licenciatura en Educación Indígena de la UPN, lo que dio a esta investigación interpretativa, un corte que marcó la diferencia e incidió directamente en la práctica educativa, resignificando la estructura simbólica de los migrantes indígenas de la demarcación, en la medida en que me replanteó el papel de la didáctica y del aprendizaje para grupos culturalmente diferenciados, el cual cobró conciencia y significado en el desafío de esta propuesta didáctica.

Para llevar a cabo lo anterior y articular la investigación en la realidad concreta de los migrantes en la demarcación fue necesario implementar talleres interculturales de regularización para niños indígenas, con la finalidad de identificar formas particulares de aprehender de los sujetos culturalmente diferenciados, que les impone una exigencia de aprendizaje frente a lo posible y lo viable entre el contenido escolar y la identidad como parte de su realidad histórica.

El recuperar y seleccionar conductas simbólicas como categoría básica del pensamiento indígena representa un producto y testimonio directo para ser considerados en las propuestas pedagógico-didácticas de la política de la educación indígena bilingüe intercultural y, de esta manera, se estaría incidiendo en el campo de la educación para indígenas migrantes.

Lo anterior significa entender el problema de los migrantes indígenas desde una dimensión diferenciada, en la que, por un lado, la lengua y la cultura juegan un papel fundamental dentro de la cultura occidental, que los coloca en desigualdad social, económica, de discriminación y falta de servicios, en este caso concretamente, el educativo.

Las familias migrantes enfrentan contrastes culturales que les imponen un cambio cultural y lingüístico entre la vida rural indígena y la vida urbana de la ciudad de México, por lo que consideramos que existe una necesidad de apoyo al proceso de integración a la vida urbana; en particular, esta investigación se propone precisamente apoyar a la educación formal, ya que su condición como indígenas migrantes los coloca en una situación de desventajas y desigualdades, mismas que justifican plenamente la necesidad de esta propuesta didáctica desde una política de equidad, de tal manera que las diferencias culturales pueden ser mejor entendidas y atendidas por sujetos indígenas que comparten una identidad étnica y lingüística semejante.

Introducción

La presente investigación interpretativa nos enfrenta a un problema en torno a la educación para grupos culturalmente diferenciados, ubicando en esta categoría a los indígenas migrantes. Desde mi reflexión, entiendo al individuo social indígena migrante como un sujeto culturalmente determinado, porque su determinación histórica los ha sometido a una organización social, cultural y lingüística diferenciada y los ha restringido a un desarrollo cultural propio, por lo que hablar de la determinación histórica de los pueblos indios como sujetos colonizados es articular un pensamiento de lo cultural que es difícil separar en el corte conceptual, en tanto lo cultural conlleva representaciones simbólicas que pueden servir, a su vez, de representaciones sociales con múltiples fines como grupos distintos y que tienen principios generadores de rasgos distintivos, tales como su visión cosmológica, a partir de símbolos, y su lengua, como una forma de expresar sus signos distintivos propios de su cultura, de tal suerte que no es posible negar la existencia de las diferencias ni los principios de diferenciación en que paradójicamente se fueron construyendo a lo largo de la investigación.

Lo anterior exige una fundamentación, desde mi marco teórico conceptual, el cual presento a lo largo de tres capítulos y un anexo que incluye el trabajo de campo y desde cada uno de ellos, me replanteo el papel de la didáctica para grupos culturalmente diferenciados. Estos capítulos se organizan de manera general desde la siguiente lógica:



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

El capítulo primero me permite ubicar conceptualmente las categorías básicas de la investigación.

El capítulo segundo hace referencia a la investigación interpretativa.

El capítulo tercero plantea una propuesta didáctica para grupos culturalmente diferenciados.

El trabajo de campo responde a la parte metodológica, apoyándose desde la investigación-acción, la etnografía y la investigación protagónica.

La sistematización de cada uno de estos capítulos permitió, a lo largo del proceso, articularse al interior de cada uno y en relación con los otros, de manera que fuera posible elaborar una propuesta didáctica, pilar fundamental de la investigación.

Con base en lo anterior y de manera más específica, los tres capítulos se construyeron con una estructura similar, es decir, una introducción, los apartados en los que se desarrollan los conceptos, y un apartado final que llamé “A manera de conclusión”, su lógica de organización responde a un orden convencional bajo la siguiente secuencia:

El capítulo primero. *“Qué se entiende por grupos culturalmente diferenciados”*, responde al estudio exploratorio de conceptos ordenadores que dan el punto de partida para fundamentar el marco teórico conceptual de la investigación. En este sentido, el trabajo organiza la lógica categorial de un primer concepto fundamental de la investigación, como es definir y ubicar teóricamente el punto desde donde se va a entender “grupos culturalmente diferenciados”. Para ello se planteó primero ubicar conceptos categoriales que se dirijan a la búsqueda de fundamentos culturales, políticos y educativos con el objeto de aclarar el referente conceptual que nos permita asentar las bases de la investigación. La

revisión que se hace de estos referentes conceptuales implica abordar el campo de la cultura desde la expresión del tiempo y el espacio.

Como un primer acercamiento nos planteamos algunas interrogantes tales como: ¿cuáles son las principales contradicciones socio-culturales de los grupos culturalmente diferenciados? y ¿cómo superar estas contradicciones en el proceso educativo y concretamente en la didáctica?

Hablar de lo diferenciado pone en cuestión no sólo dos culturas diferentes, sino diametralmente opuestas, en la medida en que con la Conquista se derivaron estructuras de dominación social que generaron redes de intercambio desde dos dimensiones: una en relación con el poder, la cual convirtió la desigualdad en subordinación, y la otra, en relación con los sistemas simbólicos que la legitiman. En las relaciones de los sistemas simbólicos, los patrones morales se subordinan a la cultura occidental dominante creando fronteras simbólicas que expresan diferencias en estilos de vida, ideologías y subculturas.

Cuando se hace referencia a las subculturas nos introducimos al debate de sujeto subordinado, en la medida en que la cultura india es vista y considerada como racionalmente inferior y destinada a un papel subalterno; en este sentido, lo subalterno se dirige a comprender las relaciones y condiciones coloniales así como sus formas de dominación pertenecientes a una clase social; donde lo diferente se expresó en un nuevo modelo de organización y estructura social que trascendió históricamente a los pueblos indios como sujetos subordinados.

El concepto “diferente” se ha determinado en el espacio y en el tiempo, en función de dos principios de diferenciación: uno que tiene que ver con la subordinación a una cultura superior y, el otro, generado por la discriminación social determinada por una desigualdad histórica dentro de los espacios sociales. Estas diferencias están determinadas a su vez por una distribución

desigual en el espacio social de acuerdo con la raza, su cosmovisión, la pertenencia a un territorio, el tener una organización política, económica y educativa diferentes en el marco de la sociedad occidental.

La posición ideológica que se infiere de esta concepción es una política contradictoria de igualdad, en la que, por un lado, el discurso se apoya en el derecho a la igualdad, pero en las acciones la combaten deliberadamente. Las condiciones históricas que han vivido y asumido los pueblos indios han sido de atraso y subdesarrollo; y las razones pueden ser muy discutidas, pero lo cierto es que su existencia ha derivado en la conformación de una sociedad multicultural y plurilingüe que los ha caracterizado como culturalmente diferenciados, a pesar de sus condiciones históricamente desiguales; en este sentido, la diferencia no radica sólo en el reconocimiento y aceptación, sino en diferencias profundas entre culturas con caminos propios y significaciones distintas, a partir de una diversidad cultural que ha implicado la dominación de una cultura sobre las demás. El reconocimiento de esta pluralidad étnica reclama su descentralización real de poder, su autonomía y autodeterminación como sujetos sociales indígenas.

La aceptación de esta determinación cultural y lingüística los fortalece como pueblos indios, los identifica con elementos simbólicos propios y los define selectivamente con un pasado histórico desigual en el presente. A *grosso modo* este primer capítulo contiene aspectos de la representación del pasado y el sello colonial de los pueblos indios, que ha ido permeando su identidad a partir de la dinámica y contradicción entre el pasado y el presente como devenir histórico.

Es con base en lo anterior que este apartado responde a un marco teórico referencial que nos permite ubicar conceptualmente las categorías de

históricamente diferenciados, culturalmente determinados, espacio, tiempo y movimiento; así como algunas categorías mediadoras: identidad, símbolo, memoria colectiva, indígena migrante y otras.

Capítulo segundo. “*Interpretación del trabajo de campo*”. Éste hace referencia al corte metodológico de la investigación interpretativa, inscrita en un marco de la investigación-acción y de la etnografía. El objeto de estudio de la investigación construye sus interpretaciones en el marco de tres dimensiones: la observación, la descripción y la interpretación.

La observación fue el primer acercamiento con el objeto de estudio; la descripción nos ayudó a hacer un recorrido en el ámbito de lo socio-educativo de la población con la que se trabajó, y la interpretación nos ayudó a integrar las dos primeras dimensiones como un momento de indagación para la construcción de estrategias pedagógico-didácticas para ser incorporadas en la propuesta acorde con las necesidades y características propias de la población indígena migrante.

La interpretación del trabajo de campo se finca básicamente en los referentes observados, la cual atravesó por todos los pasos de un camino metodológico que va desde el registro del dato en videos y en trabajos elaborados por los niños, hasta la interpretación. Este proceso inició con: a) la delimitación del contexto donde se llevó a cabo el trabajo de campo; b) la descripción de los referentes empíricos, apoyada en los indicadores observados y criterios de selección.

La construcción de un *corpus* categorial, desde un campo disciplinario tal como la educación; con un enfoque epistemológico que articule las estructuras de significación histórico-social de los grupos étnicos y la representación simbólica de los niños indígenas migrantes de la demarcación, me permitió

construir la propuesta didáctica para responder fundamentalmente a dos contextos; el primero de ellos a su condición como migrantes y, el segundo, a su contexto cultural como unidad de sistema simbólico que derive en aprendizajes diferenciados.

Es importante señalar que esta investigación interpretativa, dentro de sus diferentes niveles de selección y de análisis, se presenta con ciertos límites, ya que los referentes empíricos y el razonamiento, descriptivo e interpretativo responden a diferentes campos disciplinarios y constructos teóricos. Asimismo, varias conductas observadas que configuran símbolos culturales, nos conectó con lo conocido y lo desconocido colocándonos en difíciles niveles de abstracción y representación.

Esta postura del pensamiento simbólico se aborda desde el espacio y el tiempo, donde la interpretación modifica el pensamiento simbólico que se manifiesta con comportamientos diferenciados bajo el razonamiento de una lógica que ordena la relatividad de valores que dan cuenta de una manera de ser, de pensar y de actuar en un tiempo históricamente determinado y culturalmente diferenciado.

Capítulo tercero. ***“La construcción de una didáctica para grupos culturalmente diferenciados”***. La complejidad de este capítulo nos enfrentó a un compromiso y a un reto profesional en el campo de la educación indígena, en tanto que la diversidad de conceptos teóricos, discusiones políticas y enfrentamientos armados, nos pusieron en evidencia una paradoja educativa nacional para que los grupos étnicos reciban una educación que responda a sus características y particularidades, en este caso particular como indígenas y como migrantes.

Partir de una concepción de didáctica homogénea es pensar que todo sujeto social responde a un modelo educativo igual, pero con condiciones desiguales en su determinación, historia y en su desarrollo cultural, ignorando con ello la especificidad de las diferencias. Esta forma de ignorar la problemática histórico-social en la que han sido formados los pueblos indios implicó un doble esfuerzo de reflexión en la presente propuesta didáctica para grupos culturalmente diferenciados, en la medida en que en la conformación de ésta se incluyeron las formas de aprehender de los sujetos sociales indígenas y los significados del lenguaje como formas de pensar y de construir sus saberes.

En este capítulo, la confrontación de esta propuesta didáctica presentó un debate desde dos lógicas de pensar y entender el proceso enseñanza-aprendizaje de los indígenas migrantes. Una en relación con la didáctica entendida desde un ángulo institucional y, otra en relación con la postura teórica pedagógica que yo propongo. Con base en este debate fue que se planteó la necesidad de trabajar la propuesta desde el campo de la epistemología y la didáctica, con el objeto de fundamentar cómo las diferencias de aprendizaje de los indígenas no son un problema sino que así se han querido ver para justificar un problema de subdesarrollo, desde la especificidad y particularidad de los aprendizajes bilingües en situaciones interculturales, y no se ha querido resaltar la lógica de razonamiento de los indígenas de acuerdo con su riqueza cultural y lingüística.

Es en el plano de la diferencia epistémica donde se fincó la propuesta didáctica, y es en este referente que visalicé la diversidad cultural y lingüística como una realidad que requiere el indígena migrante. En este sentido, se trabajó la conciencia de un retorno sobre sí mismo que permitió el “encontrar-se y desencontrarse” (Zemelman. 2002:112) como sujeto igual pero diferenciado,

fortaleciendo su intersubjetividad través de la diversidad cultural y lingüística. Éste fue uno de los desafíos que enfrentó la propuesta didáctica.

Finalmente, la propuesta didáctica se planteó desde una perspectiva de la diversidad cultural y lingüística, entendida como interacción, y no sólo como intercambio de saberes, como lo plantea la política de la interculturalidad en México, sino que va más allá, en tanto los saberes establecen la diferencia y los límites de dos lógicas de abstracción-concreción como se establece claramente entre una cultura oral y una cultura escrita y, desde esta diferencia, es que propongo trabajar, inicialmente, más con la oralidad y el dibujo como elementos y recursos didácticos ejes para esta propuesta.

CAPÍTULO 1

Qué se entiende por grupos “culturalmente diferenciados”

Introducción

Sin pretender entrar en un debate sobre la cultura, el propósito de este capítulo es analizar el proceso socio-cultural que ha determinado a los grupos étnicos mesoamericanos, fundamentalmente a los pueblos indios en México.

Considero necesario empezar por este apartado ya que es un punto de partida para entender la caracterización fundamental de sujeto indígena condicionado y determinado por un proceso de colonización que nos permita, más adelante, entender la problemática de los migrantes indígenas en la ciudad de México.

El capítulo aborda las diferencias culturales a través de la determinación histórica que han vivido los pueblos indios, misma que los ha sometido a una organización social, cultural y lingüística diferenciada y los ha restringido a un desarrollo cultural propio, ya que “la conquista no solamente interrumpió el desarrollo histórico [de los pueblos indios, sino que] puso en duda la existencia étnica misma de los pueblos”. (Almeida y Haidar, 1979:40)

Entendemos que esta determinación histórica está estrechamente vinculada a un proceso cultural, por lo que, hablar de la determinación histórica de los pueblos indios como sujetos colonizados es pensar que no es posible separar lo cultural en este corte conceptual, pues la cultura integra infinidad de referentes simbólicos que pueden servir de representaciones sociales con múltiples fines.



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Subrayamos la importancia que tiene la lengua como un elemento más que los hace diferenciados a dichos grupos en la medida en que éste es un referente que nos ayuda a captar las distintas cosmovisiones de los pueblos indios y que nos permita entender, a la vez, que todos tenemos formas de percibir y de relacionarnos con la realidad que nombramos a través de la lengua. Abordar el concepto de cultura es entrar en un campo de discusión complejo, en la medida en que ésta nos permite el conocimiento de todo aquello que existe en la naturaleza y que es resultado de una transformación llevadas a cabo por el hombre (Tappan, 1992:70)

Asimismo, el campo de la cultura nos remite a revisar varios conceptos para entender su complejidad como símbolo e identidad pues uno de estos conceptos median otras categorías como tiempo, espacio, representación simbólica, memoria colectiva y otros.

El aspecto más importante de este capítulo es que lo consideramos un primer ordenador de categorías que sirvan de punto de partida para caracterizar al sujeto social indígena migrante, en un proceso de colonización y como parte de una condición históricamente determinada.

Entendemos que el explicar y justificar determina una manera de fundamentar y legitimar una posición; en este sentido, el presente trabajo analiza a partir de conceptos clave lo históricamente determinado y lo culturalmente diferenciado. Con base en ello ordenamos el contenido de este capítulo en cuatro apartados, que son:

1. La concepción de grupos culturales
2. Los grupos culturalmente diferenciados
3. Los grupos culturalmente diferenciados en la Delegación Coyoacán

El papel que le ha asignado la escuela al indígena

Los puntos anteriores son los ejes articuladores que nos permiten entender la cultura como un elemento sustantivo, para caracterizar al sujeto indígena condicionado y determinado por un proceso de colonización y para identificar las desventajas históricas que han heredado los pueblos indios a partir de la conquista.

Insistimos, no se pretende entrar en un debate sobre el concepto de cultura, dado que no es el objeto de esta investigación, sino tomar, en su sentido amplio, una definición conceptual, tratando de ver, más allá del concepto, una problemática de determinación cultural.

En un intento de búsqueda y seguimiento para abordar estos apartados, se hizo necesario desentrañar dos pilares de nuestra investigación, es decir, los conceptos de cultura y diferencia que nos permitan entender los patrones de conducta de los grupos sociales indígenas que emigran a la ciudad de México, concretamente a la Delegación Coyoacán, en relación con su condición social históricamente determinada por las diferencias lingüísticas, culturales y educativas que los conforman.

La revisión hecha de estos referentes conceptuales significó abordar el campo de la cultura desde la expresión de un presente respaldado por un pasado; como dice Zemelman, “con un ajuste de cuentas con la herencia cultural anterior” (1990:15) o como señala Geertz: “en el presente no hay nada que no sea pasado o el pasado es un montón de cenizas” (1996:283).

1.1. La concepción de grupos culturales

El desarrollo histórico de los grupos étnicos¹ se rompió dejando un “referente simbólico entre el tiempo que quedó atrás pero también como futuro” (Melgar, 1994:76), y se dio paso a un nuevo proyecto de organización social, en el que la asimilación y la incorporación eran el planteamiento fundamental para lograr una “sociedad homogénea”, que mantenía los indígenas como raza inferior, como mano de obra para los trabajos más difíciles y siempre al servicio del criollo o mestizo.

Esta condición social del indio trajo como consecuencia el desplazamiento de sus derechos políticos, económicos, educativos y culturales; en otras palabras, se les obstaculizó el derecho a su desarrollo propio, sin embargo, al interior de los diferentes grupos étnicos, en el seno de sus comunidades y de su familia se conservaron sus propias enseñanzas, su lengua y su cosmovisión, fortaleciendo así su pasado prehispánico y recreando su memoria colectiva. A este proceso se le reconoce como identidad² étnica aunque para otros sólo es parte de la resistencia cultural.³

Lo anterior nos permite ver que la idea de “sociedad homogénea”, en el espacio y tiempo del desarrollo histórico de los grupos étnicos ha confundido igualdad con desigualdad. Durante la Colonia, el concepto de igualdad era

¹ Se entenderá lo étnico como “una forma de identidad colectiva situada en el proceso histórico del desarrollo social” (Giménez, compilador, 1987: 43, ver en artículos)

² De manera general, la identidad implica un reconocimiento de los otros pero con un previo reconocimiento y aceptación propia; es decir, supone un percibirse y aceptarse igual a unos y diferente a otros. Asimismo, la identidad es un concepto político que nos ayuda a entender y resignificar los procesos histórico-culturales y educativos que han determinado a los pueblos indios. “La representación del pasado prehispánico como futuro revela su condición utópica, pero además la propia clave de su identidad” (Melgar, 1994:76).

³ En esta misma lógica, la identidad étnica como una identidad diferenciada, es la autoafirmación de lo mismo y de lo propio legitimado en un contexto universal simbólico (el universo simbólico vincula al sujeto en un acontecer y un suceder significativo) y la resistencia cultural es la lucha simbólica de las representaciones en una permanente lucha histórica. La interacción entre identidad cultural y resistencia cultural permea la memoria

entendido como la incorporación de los indios a una organización social, pero bajo la estructura social de clases.⁴ Esta desigualdad los colocó como colonizados, es decir, pasaron de ser dueños y señores a sirvientes y esclavos de los conquistadores, de tal suerte que el imaginario de los dominados actuó a su interior a partir de nuevas formas de conocer, de producir conocimientos, de concebir perspectivas e imágenes, de sistemas de imaginación, de símbolos, de uso de los recursos, de patrones de expresión formalizada y objetivada; es decir, una visión intelectual llena de creencias e imágenes referidas a lo sobrenatural (Quijano, 1992:438-439).

Ahora bien, para los pueblos indios “el imaginario [...] se recrea a partir de su propia memoria colectiva” (Melgar, 1994:76), la cual almacena símbolos que expresan una forma de ver al mundo diferente a la cultura occidental. Pero no hay que entender esto como una postura radical entre los buenos y los malos, sino desde la determinación de un proceso histórico de colonización que generó un desarrollo social, cultural y político diferente al que se tenía antes de la conquista.

Este problema de dominación/subordinación que se incorporó en una relación asimétrica, donde la cultura dominante incorporó esta categoría a los diferentes grupos étnicos y constituyó un híbrido entre lo “propio y lo ajeno”, que trascendió a las relaciones sociales y dejó de ser un problema individual, incorporándose como parte de una forma de vida de los grupos étnicos.⁵ A esto

colectiva. “La negatividad [del] tiempo colonial (los quinientos años) opera como la clave de la resistencia étnica en el plano de la cosmovisión” (Melgar, 1994:76).

⁴ Un ejemplo de esto fue la introducción de los españoles del concepto de “propiedad privada, obligando con ello a transformar los terrenos comunales en mínimas parcelas individuales que no alcanzaban ni siquiera a producir lo necesario para la subsistencia. [Entonces, la propiedad privada] despojó al indígena de sus tierras, primero de hecho, bajo formas de encomienda, y luego de derecho, bajo formas de hacienda” (Almeida y Haidar, 1979:12).

⁵ Un ejemplo de ello es la religión, en la que, para muchos grupos étnicos la virgen de Guadalupe es un símbolo de propiedad motivado por la devoción. Esta concepción simbólica ha sido transmitida desde la Colonia, con el desplazamiento de las prácticas religiosas prehispánicas.

Bonfil lo llama aculturación, en clara referencia del concepto desarrollado por Aguirre Beltrán en la antropología mexicana (1983:382 en antología de Giménez).

Decimos que es asimétrico porque en este proceso de aculturación no existió reciprocidad ni supuso un intercambio, en la medida en que su condición era de subordinados, lo cual los coloca en un plano de desigualdad social, cultural, lingüística, política y educativa. Esto nos deja ver que cultura y poder están muy relacionados en la medida en que “la cultura no se presenta como algo externo al poder, sino como una forma de poder que define la capacidad de imponer significados, valores y modos de comportamiento legítimos por vía pedagógica o violencia simbólica” (Giménez, 1987: 39).

La violencia simbólica es una acción aparentemente violenta que se caracteriza por la imposición indirecta de significados culturales legitimados por la cultura occidental, la vía más fácil de ejercer esta violencia simbólica fue a través de los procesos de aculturación de los conquistadores, que ejercieron un poder entre las estructuras simbólicas de los pueblos indios como subordinados, con la práctica social de los mismos. En este proceso de aculturación, el intercambio significó una distancia social con limitaciones de igualdad social, lo que fortaleció la relación vertical y debilitó el intercambio horizontal, negando con ello las prácticas sociales de los indígenas, pues eran considerados como prácticas ajenas a la cultura occidental. En este sentido, los grupos étnicos no se asumen como occidentales pero sí se saben colonizados y se viven como marginados, inferiores y subordinados.

Lo anterior significa que la dominación⁶ europea introdujo una carga de conceptos, preconcepciones e idiosincrasia a los indígenas degradados como racionalmente inferiores. Fue esta estructura colonial de poder la que produjo una discriminación racial y étnica y la que hasta esta fecha impera en el poder mundial como una imposición de patrones de producción y expresiones culturales dominantes. Cabe aclarar que antes de la conquista también existían clases que sustentaban el poder, como era el caso más conocido de los incas y de los aztecas, pero la diferencia es que

[...] los medios de comunicación de muchos grupos étnicos [...] se enriquecían con elementos materiales y espirituales de los grupos conquistados; situación que no se dio con la conquista de los españoles en la medida en que el desarrollo de sus fuerzas productivas y las relaciones de producción [...] redujeron al indígena a una condición de explotación mayor a la de la época (Almeida y Haidar, 1979:17-18) prehispánica.

Esta situación de colonizados no ha cesado para los pueblos indios desde hace más de 500 años, en tanto los grupos étnicos son considerados como sujetos segmentados y aislados, lo cual imprime diferencias sociales, culturales y lingüísticas con los parámetros de la cultura occidental. Desde esta posición, la etapa poscolonial constituye un problema de racionalidad y modernidad, en la medida en que los pueblos indios no son compatibles con el desarrollo social debido a su desenvolvimiento en el tiempo y el espacio. En el tiempo se les ve como primitivos y en el espacio como incivilizados.

Detrás de esta manera de percibir al indígena se infiere la existencia de una concepción globalizante destinada a subsumir las diferencias de los indígenas en el marco de la sociedad occidental; esta posición niega que

⁶ La dominación se conoce como colonialismo. En su aspecto político, la dominación colonial ha sido derrotada en la amplia mayoría de los casos. El sucesor es ahora el imperialismo, que marca una asociación de intereses sociales entre los grupos dominantes con los países desigualmente colocados (Quijano, 1992:437) .

[...] todas las culturas, toda cosmovisión, todo imaginario, toda producción sistemática de conocimiento, están asociados a una perspectiva de totalidad. Pero en esas culturas la perspectiva de totalidad en el conocimiento incluye el reconocimiento de la heterogeneidad de toda realidad; de su irreductible carácter contradictorio; de la legitimidad, esto es, la deseabilidad del carácter diverso de los componentes de toda realidad y de la sociedad en consecuencia.

Por tanto, la idea de totalidad social en particular no solamente no niega sino que apoya en la diversidad y en la heterogeneidad histórica de la sociedad. En otros términos, no sólo no niega sino que requiere de la idea de “otro”, diverso, diferente; y esa diferencia no implica necesariamente, ni la naturaleza desigual del otro por la exterioridad absoluta de las relaciones, ni la desigualdad jerárquica o la inferioridad social del otro. Las diferencias no son necesariamente el fundamento de la dominación (Quijano, 1992:446-447).

De esta cita de Quijano se desprende un fundamento importante para reconocer que la desigualdad de los grupos étnicos no implica inferioridad, por el contrario, la desigualdad étnica reclama igualdad por el sólo hecho de ser sujetos sociales, a pesar de tener condiciones distintas. La desigualdad, vista desde la cultura occidental, hace referencia implícitamente a la raza, a la lengua y a la cultura, características significativas que fortalecen una identidad como grupos sociales indígenas, lo que no impide que los pueblos indios puedan expresarse como sujetos críticos y como individuos que han sufrido una recomposición cultural a lo largo de su historia.

Es por ello que el levantamiento que se han llevado a cabo actualmente⁷ en Chiapas, vuelve a poner al indígena en un panorama nacional y, de alguna manera, es la continuación de las rebeliones indígenas desde la conquista, en la que los reclamos de igualdad implican la exigencia de respeto a sus diferencias

⁷ Generalmente a estos movimientos se le considera producto de una manipulación de agentes extranjeros, ya que los “indígenas son objeto inevitable de manipulación. Para los grupos de poder criollo-mestizo los indígenas serán siempre menores de edad sin derecho a opción política, sin capacidad de exhibir su propia razón y su propia esperanza” (Melgar, 1994:67). Esto lo podemos ver más claramente en el caso de Chiapas, donde los medios de comunicación han propagado la idea de que detrás de los movimientos sociales siempre hay un inspirador destacado que generalmente es un representante elitista, un líder, en este caso el subcomandante Marcos; de ahí la necesidad y la urgencia de descubrir su verdadera identidad. (Lenkersdorf, 1996:18).

asociadas a su condición cultural, lingüística y a su espacio social (Bourdieu, 1998: 34-35).

La igualdad que reclaman los indígenas es un reflejo entre lo epistemológico y lo emocional, entendido como el conocimiento ligado a la vida humana y como una forma de actuar determinada por la realidad; es decir, responde a una consideración que se da en individuos reales, los cuales responden a la necesidad práctica de orientar sus acciones en el mundo (Villoro, 1998:250).

Lo emocional se dirige a un reconocimiento y respeto en el campo político-social y cultural de sus diferencias como grupos étnicos, con determinación propia dentro de la cultura occidental. Esto constituye el reclamo de respeto a la dignidad dentro de una sociedad dominante a partir de un proceso histórico determinado. Sin embargo, desde la Colonia hasta la actualidad, el concepto de igualdad es un concepto axiomático, en el que implícitamente se manifiesta la discriminación racial-étnica. La posición ideológica que subyace en esta concepción es una política contradictoria en la que, por un lado, en el discurso se apoya el derecho a la igualdad y en las acciones deliberadamente se combate.

A pesar de esta desigualdad, los pueblos indios han podido preservar sus espacios territoriales con acciones bastante limitadas y básicamente defensivas; la crisis social y las difíciles condiciones económico-políticas que han tenido que enfrentar, ha sido el resultado de una lucha por la sobrevivencia como grupos diferenciados⁸ e históricamente determinados, con un desarrollo de civilización propia paralela a la civilización occidental. El problema se dificulta cuando se hace la interpretación histórica de los grupos étnicos y se reconocen

⁸ Más adelante se analizará y detallará esta concepción.

diferentes problemáticas como la lengua, la cultura, la educación, la idiosincrasia y otras que son las mediaciones del proceso y caracterizan lo históricamente determinado.

En las diferentes formas de concebir esta determinación histórica media una concepción del tiempo. Para la cultura occidental la conquista se ha entendido como una cadena de acontecimientos únicos e irreversibles, mientras que para los pueblos indios, el tiempo es visto como un acontecer cíclico en relación con un orden cósmico, que pudo ser aprehendido por el pasado, pero por el “pasado como futuro” es decir, como renovación del tiempo y del espacio; como pasado capaz de renovar el futuro y de revestir la situación vivida (Mignolo, 1996:21); luego entonces, el devenir histórico de los pueblos indios cobra otro significado pues durante la época colonial se generó un proyecto de sociedad diferente, en este sentido, el espacio y el tiempo⁹ responden a otra forma de pensar su determinación histórica.

Lo anterior debe ser explicado desde un proceso de objetivación, en el que la abstracción de un pensamiento se da cuando la representación (correspondencia entre objetos y palabras) permite intercambiar percepción y concepto, lo que se expresa a través de un esquema conceptual donde el lenguaje figura dentro de sus múltiples manifestaciones (Denise, 1988:481). La lengua juega un papel fundamental en la medida en que el lenguaje, a través del habla, nos expresa una relación entre dos tiempos que manifiestan una cosmovisión diferente si hablamos de grupos étnicos, cuya identificación con ella ha marcado su derecho a definirse como individuos pertenecientes a un

⁹ Es importante aclarar que “la representación del espacio se forma indisolublemente con la del tiempo, sin embargo, por el hecho de que las relaciones espaciales sean asequibles a la percepción sensorial directa y parecen evidentes mientras que las relaciones entre los fenómenos en el tiempo no se dan esquemáticamente, y se necesitan relacionar el presente con el pasado y con el futuro, se considera que la categoría del tiempo surgió más tarde que la del espacio” (Almeida y Haidar, 1979:335-336).

grupo étnico que mantiene un código y una práctica común en el que las lenguas son precisamente una manifestación de la diferencia cultural.

Es claro que el lenguaje no es la única forma de expresión, pero sí es la manifestación de formas de pensar que reflejan un cúmulo de saberes y experiencias heredadas por la tradición, y es, en este sentido, que la expresión lingüística nos permite captar y percibir la realidad y la manera de relacionarse con ella, articulando una forma de razonamiento a través de símbolos y mitos y evocando el pasado a un presente como futuro y relacionándolo a un espacio que se ha ido modificando con la relación intercultural. Cuando entramos al terreno de la interculturalidad entramos al campo de la cosmovisión, pues ésta es la manera de ver al mundo (Lenkersdorf, 1996:55).

Resulta difícil reconocer la legitimación del orden cósmico de los grupos étnicos frente a la lógica del mundo occidental. Durante la Colonia, la incorporación y asimilación del indio al proyecto de organización social occidental complicó un proceso en el que se subordinó a los pueblos indios a valores sociales impuestos, lo que derivó en una relación asimétrica. Ya se ha señalado cómo la estructura colonial¹⁰ produjo la discriminación de la civilización indígena, que los veía siempre en desventaja histórica y cultural en relación con la cultura europea. Como ya se ha dicho también, los pueblos indios han sido invadidos por diversos mecanismos de aculturación y asimilación, a través de los cuales se les ha impuesto una cultura ajena, con miras a unificar una sociedad. Esta política ha generado en los pueblos indios valores culturales políticos y educativos de la cultura occidental, que se han transmitido de generación en generación a través del lenguaje.

¹⁰ La Colonia dio paso a una nueva estructura social que otorgó un significado distinto a la civilización y, por ende, al sujeto social indígena.

Desde una perspectiva histórica, los sujetos sociales indígenas representan una colectividad que los hace identificarse a sí mismos, y por otros, de acuerdo con su lenguaje, sus características de raza tales como ciertos rasgos físicos su “rostro moreno, de pómulos altos, ojos rasgados” (Bonfil, 1989:90), su cosmovisión, la pertenencia a un territorio y una organización política, económica y educativa propia. De alguna manera, esta identificación responde a dos niveles de interpretación. Por un lado está el indígena que se asume y vive¹¹ bajo esta clasificación y, por el otro lado, está el occidental que utiliza esta clasificación como discriminación racial.

Lo anterior lo podemos considerar como rasgo importante de distinción, sin embargo, el concepto nos presenta un potencial histórico que nos obliga a entender a los grupos étnicos desde su determinación histórica como construcción de proyectos sociales diferentes. En el marco de esta determinación, el tiempo se “forma sobre la base del movimiento [... y el espacio] es consecuencia de una etapa de la evolución” (Almeida y Haidar 1979:337) del tiempo; ambos son referentes que cristalizan momentos sucesivos que han operado en la historia para determinar estructuras sociales, como los grupos étnicos. Tenemos que reconocer que con la conquista, la cultura prehispánica se fue mezclando con otra complejidad cultural a partir del mestizaje, lo que trajo como consecuencia el que la cultura indígena quedara relegada al pasado.

Asimismo, el mestizaje biológico provocado por la colonización generó la distinción de castas: indios, criollos, mestizos, negros y occidentales, esta

¹¹ En el contexto de este trabajo se hace la diferencia entre asumirse y vivirse. El primero se entiende como el sujeto perteneciente a una cultura diferenciada, acepta su identidad y valora su realidad expresada como sujeto social históricamente determinado, es decir, actúa y piensa en consecuencia. El vivirse como sujeto perteneciente a un grupo étnico entra en oposición con su determinación histórica, incorporando prácticas de la cultura occidental y poniendo en juego su identidad, rechazando su origen y su determinación como sujeto culturalmente diferenciado.

diferenciación implicó de entrada una desigualdad que se evidenciaba a través de la presencia o ausencia de rasgos somáticos generales en los indios. Este mestizaje desigual, a lo largo de la historia, confirma la existencia de una organización social y de una continuidad cultural (Bonfil, 1989:40-41). En este contexto, la lengua y la cultura constituyen el principio de un comportamiento por condición de existencia; es decir, la lengua forma parte del elemento fundamental que da origen al proceso de la conformación de desarrollo de estos grupos étnicos. La lengua originaria marca una determinación histórica y también una dependencia de orden en las etapas del desarrollo de estos grupos étnicos; es un elemento constitutivo de la cultura, en tanto lengua y cultura no son realidades independientes (Almeida y Haidar, 1979:39).

La discriminación racial, lingüística y étnica sufrida por los indígenas fue introyectando una subordinación cultural y educativa a través del imaginario de dominación que el sujeto social indígena interactúa de tal forma con la cultura occidental que los lleva a actuar subordinadamente sin que se tenga [en algunos casos] conciencia de ello; sin embargo, cuando la integración del indio se da por su interacción con los peninsulares, la conciencia responde a otro valor, en la medida en que se da la asimilación y se establece una relación de “sujetos iguales” pero con tratos diferentes por su determinación socio-histórica y político-cultural, la cual deriva en una relación asimétrica.

Esta relación asimétrica se introdujo principalmente a través de la educación, en la medida en que se puso en práctica la evangelización¹² que utilizaba procesos de enseñanza-aprendizaje que desplazaron a la lengua indígena por el español, eliminando así su identidad étnica y lingüística. La práctica de evangelización utilizada como estrategia de adoctrinación y la idea

¹² La evangelización es considerada como sinónimo de aculturación.

de integración al sistema colonial fue sometiendo a los pueblos indios a una estructura de poder desde la perspectiva: de discriminación social, racial y étnica (Quijano, 1992:438).

La discriminación étnica se dio a partir de la imposición lingüística generada por este rechazo social que estuvo acompañada de genocidio,¹³ tanto cultural como físico. Sin lugar a duda la confrontación entre estas sociedades¹⁴ durante la Colonia definió el principio de aculturación. La continuidad y la mezcla entre el pasado y el presente es producto de inclusiones y apropiaciones de la memoria colectiva actual cuya determinación en relación con el proceso de aculturación se explica como resultado de un intercambio desigual de dominación y subordinación; en tanto, la capacidad de decisión que define el control cultural es también una capacidad social que incluye valores, conocimientos, experiencias, habilidades y capacidades preexistentes, de tal manera, el control cultural no puede ser absoluto ni abstracto, sino histórico (Bonfil, 1983:79).

La determinación cultural entendida como proceso histórico, la memoria colectiva imprime la expresión indígena de un pasado prehispánico con el sello de la conquista occidental, cristalizando un híbrido de elementos culturales que modifican la identidad étnica donde la concentración del poder se da en el terreno simbólico. La cultura que se va estructurando a través de este híbrido de

¹³Un ejemplo de genocidio cultural es la extinción de la diversidad lingüística, frente a una lengua altamente significativa. En cuanto a lo físico, además de la resistencia, tan sólo con el “trabajo de las mitas murieron miles de aborígenes” (Diezcanseco 1957:27. Citado en Almeida y Haidar, 1979:19)

¹⁴ Habría que destacar que antes de la conquista se daba una relación de poder y lucha entre los grupos étnicos como una forma para imponer dominación y fortalecer su identidad, como en el caso de los incas y los aztecas fundamentalmente; esto fue un factor que fragmentó y debilitó a los grupos étnicos, favoreciendo el proceso de conquista y colonización europea.

elementos culturales, pone en “conflicto memoria y olvido”¹⁵ (Legros, 1985:21), en tanto, derivan ideologías que suministran una salida simbólica generada por el desequilibrio social (Geertz, 1996:179) con componentes diferenciados a través de poderes asimétricos y de intercambio desigual.

Hablar de la memoria colectiva no sólo significa repetir una experiencia pasada, sino que implica la reconstrucción del imaginario¹⁶ como un elemento necesario para mantenerla. El imaginario es un concepto abstracto que permite el paso de la imagen concreta a un pensamiento abstracto; en la organización interna de este pensamiento abstracto median los referentes culturales con el principio de consistencia interna del sujeto social indígena y del colectivo cultural al que se pertenece. El recordar hace referencia a un hecho del pasado con respecto al cual el presente es meramente un punto del pasado (Leibniz, en Cassirer, 1984:82); pero en este caso concreto la relación del presente con el pasado hace alusión a una raza, a una lengua y a una cultura como los pilares de la memoria colectiva.

El futuro simbólico se entiende como el trasfondo de una profecía, la cual no significa predicción, sino promesa. Cuando se hace referencia a una profecía se oculta un mito que está representado por imágenes y símbolos. Desde la cosmovisión cultural de los pueblos indios, como parte de las predicciones los elementos simbólicos representan una relación concreta de esta concepción del tiempo. La historia profética da cuenta de acontecimientos que hacen referencia a esta concepción del tiempo cíclico; al respecto Ferriss nos presenta varios ejemplos en los que la profecía se presenta y el mito se cumple.

¹⁵ El olvido colectivo es la ruptura del pasado con el presente lo que borra la memoria colectiva y, resquebraja la identidad individual y colectiva, trayendo como consecuencia la desintegración de un grupo étnico.

¹⁶ “Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de diferencias que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso dar un sentido a lo inesperado; categoría que sirve para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos” (Moscovici, 1988:472).

Por ejemplo, el caso de Moctezuma a quien se le advirtió de una invasión por unos hombres barbados y que se cumplió con la llegada de Cortés y que respondía al cataclismo del retorno de Quetzalcóatl o la profecía equivalente a un sistema calendárico de la sequías que se registran en el libro de Chilán Balam en la década de los ochenta de cada siglo (1985:55). Por otro lado está

[...] la creación de los cuentos [que] remontan a la conciencia mitológica, un análisis al interior de estos sistemas en la cultura kechua mostraría la unidad de una visión específica del mundo [donde] los mitos antiguos explican [...] las costumbres que [expresan] que la tierra origina y conserva la vida en una continuidad a través del tiempo (Almeida y Haidar, 1979:30).

Estas predicciones se viven en el presente como parte de la memoria colectiva y como un pasado futuro en el presente; desde aquí el tiempo se vive como un ciclo y el espacio hace referencia a lo colectivo que ve cómo las generaciones de los pueblos indios han formado una cadena única entre el presente y el pasado. En otras palabras, para las culturas mesoamericanas el pasado está en frente, porque es lo que pasó y el futuro está atrás porque es lo que no se ve, lógica diferente de mirar el pasado y el futuro.

Pero tampoco es posible reunir todos los acontecimientos pasados en una memoria colectiva, porque ésta no es sólo representación, sino también construcción y entre éstas median intereses del pasado, en función del presente en la medida en que la memoria colectiva es el resultado de “una interrelación de memorias individuales” (Bastide, en Giménez, compilador 1987:45).

También habría que señalar que el pensamiento simbólico de los pueblos indios circula en un espacio y en un tiempo donde las interpretaciones simbólicas se mueven en un híbrido cultural que modifica interpretaciones del pensamiento simbólico y que se manifiestan en comportamientos que los diferencia de la cultura occidental, en tanto los elementos simbólicos de los pueblos indios se van desvalorizando por las formas subalternas de la cultura

dominante. Esto nos deja ver, por un lado, que los símbolos prehispánicos no pueden ser leídos con un mismo significado en el presente y, por el otro lado, que la pluralidad cultural del pasado, encarna una dominación y dependencia política, cultural y educativa en el presente.

Desde la visión cíclica prehispánica Farris nos plantea en una de sus hipótesis con respecto a los materiales mayas que

[...] el sistema de pensamiento está basado sobre una distinción entre el tiempo cósmico, que es cíclico, y el tiempo histórico, que es lineal. El tiempo cósmico es el elemento dominante, mientras que el tiempo histórico le está subordinado o está incluido en él (1985: 52) [...] la naturaleza del tiempo histórico [...] y su relación con el tiempo cósmico [está la crónica; la cual] ha sido preservada originalmente por la tradición oral [donde] los ancianos de la comunidad [...] son los depositarios de la memoria colectiva (1985: 52).

En este sentido, los dos tiempos expresan hechos reales; el presente conocido por la memoria y el pasado recuperado por la memoria colectiva,¹⁷

[...] el futuro es solamente el tiempo de la posible realización de órdenes o prohibiciones, deseos, temores, proyectos, predicciones actuales o pasadas, sobre lo que siempre se cierne el peligro del no advenimiento (Legros, 1985:22) ... [Con la conquista occidental en Mesoamérica], el pasado fue presente para sus contemporáneos y fue futuro para los que vivieron antes y sólo lo imaginaron. Nuestro presente fue futuro de las generaciones pasadas y será pasado para las generaciones venideras (Legros, 1985:27).

Esta concepción de tiempo articula una forma de razonamiento a través de símbolos, en los que el tiempo y el espacio determinan la lógica que la ordena en un “antes” y un “después”, de un “por qué” y de un “por lo tanto” (Legros, 1985:22 y 25); con esta lógica, “el tiempo se ha formado históricamente sobre la base de los espacios” (Almeida y Haidar, 1979:335); es decir, el espacio es donde se materializa el tiempo y el tiempo es un proceso que determina el espacio. Para entender esto en el contexto de un pensamiento cíclico, se hace necesario abordar el concepto de símbolo y sus determinaciones en el tiempo y en el espacio.

¹⁷ Parafraseando a Melgar, el imaginario de los pueblos indios se recrea a partir de su propia memoria colectiva en la que el presente lleva el signo colonial del pasado prehispánico como clave de su propia identidad (1994:76).

El tiempo aparece como una relatividad de valores que da cuenta de una manera de ser, de pensar y de actuar en un tiempo histórico “que debe comprenderse como una consecuencia en la que se cristalizan las opciones de los diferentes sujetos” (Zemelman, 1990:16); si hacemos referencia a los pueblos indios, su pensamiento se basaba y regía por un tiempo cósmico cíclico. Esta concepción cósmica se mueve en un marco de símbolos que, de acuerdo con Geertz, es

[...] una palabra que se usa para designar una gran variedad de cosas, con frecuencia muchas al mismo tiempo o para designar algo diferente. En este sentido la lógica simbólica lleva un nombre impropio. [En otras palabras], el símbolo designa cualquier objeto, acto, hecho, cualidad o relación que sirve como vehículo de una concepción-la concepción es el 'significado' de símbolo (1996:90).

Cuando estos símbolos transitan por una herencia cultural, pasan a ser vitales en tanto confieren significados de una realidad con “formulaciones tangibles de ideas, abstracciones de las experiencias fijadas en formas perceptibles, representaciones concretas de ideas, de actitudes, de juicios, de anhelos o de creencias. [Todo ello constituyen] los elementos simbólicos” (Geertz, 1996: 90). Estos símbolos cobran significado para un grupo de individuos que comparte un proceso social de experiencia común y del dominio de un código común, es decir, los símbolos se identifican como tales cuando la significación se torna consciente.

La estructura cultural de los pueblos indios está representada por símbolos que se colocan en un marco cósmico que permiten comprender el universo y, al comprenderlo, les da la capacidad de experimentar sentimientos que se definen y manifiestan con emociones y reacciones que confirman su comunidad étnica. El símbolo representa la categoría básica del pensamiento; es la cognición de las formas y relaciones que el sujeto indígena tiene de las cosas y comienza por una percepción espacial de la que surge una abstracción que con

el tiempo le permiten describir el mecanismo del paso de la imagen concreta a un concepto abstracto. (Almeida y Haidar, 1979:335)

Relacionar memoria colectiva con la concepción de culturas étnicas, nos lleva a entender que esta relación es producto de una memoria de grupo, que articula su pasado como grupos diferenciados por su determinación cultural y lingüística; la aceptación de esta determinación cultural y lingüística los fortalece como pueblos indios, los identifica con elementos simbólicos propios y los define selectivamente con un pasado histórico desigual en el presente. *Grosso modo*, se puede decir que la memoria colectiva ha sido un factor determinante en los movimientos sociales indígenas y un detonante de la situación política que viven en la actualidad.

Por lo anterior podemos decir que “La cultura denota un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en forma simbólica por medio de los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida” (Geertz, 1996:88).

Esta definición puede ser objeto de diversas interpretaciones y de varias discusiones, pero para efectos de este trabajo la retomaremos en relación con el concepto de grupos étnicos como grupos culturalmente diferenciados, puesto que reúne elementos que totalizan y que, a la vez, hacen más complejo el análisis de este trabajo de investigación.

Así pues, resulta difícil explicar lo que se denomina para estos grupos, “actitud frente a la vida”, porque de entrada nos presenta un problema en cuanto a las estructuras de significación simbólica que operan en un campo de fuerzas entre dominados y dominantes, donde los patrones culturales implican opresión política y que es parte de otra diferencia en tanto cristaliza representaciones

simbólicas que determinan el comportamiento de los pueblos indios y sus condiciones reales de existencia; asimismo, esta “actitud frente a la vida” la podemos conocer, en parte, a través del lenguaje, en la medida en que nos introduce a una concepción del mundo indígena que legitima una situación de dominación, que los identifica como enemigos y que los ubica con significados de lucha y poder diferente frente a sus dominadores.

Esta representación simbólica que se presenta como poder diferente es lo que contribuye a establecer la discriminación de las clases sociales, y que hace referencia a dos campos delimitados entre la cultura y la sociedad. Bourdieu lo argumenta planteando

[...]que lo social (por oposición a lo cultural) es [...] el conjunto de estructuras objetivas que reparten los medios de producción y el poder entre los individuos y los grupos sociales, y que determinan las prácticas sociales, económicas y políticas. [...] La estructura social es relación de fuerzas. Pero en el nivel mismo de la efectuación de las prácticas rígidas por esas relaciones, descubriendo una segunda estructuración: se trata de la relación de sentido. Es este reflejarse de las relaciones de fuerza como relaciones de sentido en el nivel mismo de las prácticas [...] lo que define lo cultural (Establet, en Giménez, compilador 1987:178).

La cita anterior nos deja ver que lo cultural expresa lo social, sin embargo, lo social tiene primacía sobre lo cultural, de lo cual se desprende una relativa autonomía de lo cultural en relación con lo social; lo que significa que se puede adquirir una cultura sin convertirse forzosamente en sujeto social de ella (*Idem*). En este sentido, el símbolo cultural está más valorado por el sistema social que lo genera, lo que nos permite inferir que las culturas se constituyen alrededor de una cierta interculturalidad. Esto nos conduce a un problema más complejo que es entender el aprendizaje desde lo intercultural.

El puente articulador entre el sistema cultural de los pueblos indios con el sistema cultural occidental implica un proceso de interiorización¹⁸ y de un “interaccionismo simbólico”. La interiorización cultural hace alusión al presente con estructuras culturales heredadas del pasado, como productos socioculturales engendrados por la historia. Estos productos históricos conocidos por la memoria colectiva son las “estructuras interiorizadas [como] esquemas de percepción,¹⁹ de concepción y de acción común a todos los miembros del mismo grupo [lo que] constituye la condición de toda objetivación” (Bourdieu, en Giménez, compilador, 1987:273). El interaccionismo simbólico es una teoría que permite entender la interacción

[...] entre los individuos. El significado que una cosa encierra para una persona es el resultado de las distintas formas en que otras personas actúan hacia ellas en relación con esa cosa. Los actos de los demás producen el efecto de definirle la cosa a esa persona. En suma, el interaccionismo simbólico considera que el significado, en este caso el símbolo, es un producto social, una creación que emana de y a través de las actividades definitorias de los pueblos indios a medida que éstos interactúan (Blumer, 1981:4) con la cultura occidental.

Derivado del párrafo anterior, la interacción entre el indígena y no indígena, así como el significado social de una cosa encierra representaciones diferentes para cada uno a través de un proceso de interpretación, sólo que esta interpretación es producto de una interacción simbólica que ejerce un significado diferente, dependiendo de quién lo impone y quién lo asume. Esto le da un sentido al comportamiento derivado de significados distintos, dependiendo de quién asume lo que se impone y variando su significación en el tiempo y en el espacio, lo que de alguna manera, da cuentas de una práctica

¹⁸ De acuerdo con Bourdieu, “el concepto de habitus designa la cultura (de una época, de una clase o de un grupo cualquiera) en tanto que interiorizada por el individuo bajo la forma de disposiciones duraderas que constituyen el principio de su comportamiento o de su acción” (1972, en Giménez, 1987:265).

¹⁹ “El proceso de objetivación [...] permite intercambiar percepción y concepto. Al poner en imágenes las nociones abstractas, de una [...] idea, hace corresponder cosas con palabras, da cuerpo al esquema conceptual” (Moscovici 1988:481).

social que se cobija en una percepción sociocultural que se manifiesta en el lenguaje a través de signos distintivos.

Lo que marca la diferencia entre interiorización cultural con el interaccionismo simbólico es que el primero es el proceso en el que el sujeto social estructura un pensamiento simbólico afiliado a un estilo socio-cultural “con prácticas distintas y distintivas que ponen en juego principios de diferenciación diferente, [utilizando] de modo diferente los principios de diferenciación común” (Bourdieu, 1998:33) Y el interaccionismo simbólico permite explicar las relaciones cara a cara de los sujetos < indígena-occidental > pero a partir, del modo en que a éstos les ha sido definida su estructura socio-cultural por aquellos con quienes interactúa (Blumer, 1981:8).

La interiorización cultural y el interaccionismo simbólico como teoría sociológica me permitieron establecer una conexión importante en la estructura social del sujeto como parte de la memoria colectiva, porque inciden directamente en el comportamiento sociocultural de los grupos étnicos, en la medida en que modifican su propia identidad. “La identidad dista de anclarse en toda tradición, porque esta misma es dinámica y contradictoria” (Melgar, 1994:77).

Al hacer referencia al puente articulador entre el sistema cultural de los pueblos indios con el sistema cultural occidental, se abre una línea de análisis que indague sobre lo dinámico y lo contradictorio del proceso de identidad, con el objeto de entender el comportamiento actual de los pueblos indios a través del espacio y el tiempo, como parte importante para abordar la lógica del aprendizaje dentro de su universo simbólico, incorporando el pasado a las crecientes demandas educativas de los pueblos indios del presente, después de más de quinientos años de colonización.

1.2. Los grupos culturalmente diferenciados

Hablar de lo diferenciado pone en cuestión no sólo dos culturas diferentes sino diametralmente opuestas, en la medida en que con la conquista occidental se derivaron estructuras de dominación social que generaron a su vez redes de intercambio que se entienden desde dos dimensiones, una en relación con el poder, la otra, en relación con los sistemas simbólicos que la legitiman. En relación con el poder, la desigualdad se convierte en subordinación, donde la parte más poderosa la cultura occidental es la dominante y la menos poderosa -los pueblos indios- los subordinados. Desde las relaciones de los sistemas simbólicos, los patrones morales se subordinan a la cultura occidental creando fronteras simbólicas que expresan diferencias en estilos de vida, ideologías y subculturas.

Cuando se hace referencia a las subculturas nos introducimos al debate de sujeto subordinado, en la medida en que la cultura india es considerada por los colonizadores racionalmente inferior y destinada a jugar un papel subalterno; en este sentido, podemos comprender las relaciones sociales de dominación por parte de una clase social, de tal suerte que durante la Colonia se enfatizaron las diferencias y se acentuaron las relaciones de clase, por lo que todo lo diferente se expresó en un nuevo modelo de organización y estructura social que hizo trascender históricamente a los pueblos indios como sujetos subordinados.

La cultura occidental coexistió con lo diferente; así pues, la modernidad no puede entenderse sin aquéllas; en tanto, se infiere una dicotomía entre las culturas europeas y las antiguas civilizaciones mesoamericanas; es aquí donde lo moderno se relaciona con lo colonial. En esa época, el impulso de la

modernidad implicaba superar lo tradicional, mermando la tradición cultural, social y política de los pueblos indios. Es precisamente en esta concepción de modernidad que los pueblos indios buscan redefinir su identidad en la estructura social posmoderna, relacionándose de diversas formas ante el problema de su identidad como sujeto indígena con una historia culturalmente determinada y mezclada con prácticas sociales ajenas.

Por otro lado, el concepto de diferencia se ha determinado en el espacio y en el tiempo en función de dos principios: uno por la subordinación a una cultura superior y, el otro por la discriminación social y la desigualdad histórica dentro de los espacios sociales. Estas diferencias están determinadas por una distribución desigual en el espacio social de acuerdo con la raza, a su cosmovisión, la pertenencia a un territorio, su organización política, económica y educativa diferenciadas en el marco de la sociedad occidental. Las prácticas culturales y el espacio social que ocupan en la determinación histórica como grupos distintos son su visión cosmológica a partir de símbolos y el lenguaje como una forma de expresar signos distintivos propios de su cultura.

Como ya se ha señalado, la memoria colectiva que actualmente prevalece en los pueblos indios contiene la representación del pasado y el sello colonial que ha ido permeando su identidad a partir de la contradicción entre el pasado y el presente como devenir histórico. Al respecto, Melgar señala:

[...] la posibilidad de no ser como los de antes, o como los mayores, marca la compleja ~~contrariedad~~ ^{contradición} que existe entre la permanencia que retroalimenta la identidad étnica de cara al futuro y la alteridad que se refiere a la memoria como el pasado que no volverá y no es deseable que vuelva para las nuevas generaciones. Pero, también la alteridad opera como legado de lo diferente (1994:76).

Este legado de lo diferente es el producto de un condicionamiento histórico, asociado y afiliado a la condición de grupos étnicos que opera con diferencias simbólicas y con un lenguaje desigual frente a una sociedad

dominante, como la cultura occidental. Con base en ello, no se puede negar la existencia de las diferencias ni los principios de diferenciación en que paradójicamente se construyó el complejo cultural de los pueblos indios, a lo largo del proceso de colonización y de conquista.

Lo anterior lo podemos entender en relación con la significación de espacio-tiempo en que median los valores geopolíticos y geoculturales de los grupos étnicos y que a su vez determinan niveles de conciencia. Por ejemplo, la geopolítica y la geocultura, tienen que ver con el sentido de territorialidad; sin embargo, no son iguales: la primera tiene que ver con el <ser de> y se asigna como discurso hegemónico y, la segunda con el <estar en> que se inscribe en el reconocimiento y aceptación de su identidad. Los vínculos entre el <ser de> y <estar en> conforman una relación de características físicas y culturales que no pueden negarse aunque no se quiera pertenecer a la cultura determinada por su nacimiento y educación (Mignolo, 1996:24). El reconocimiento de estas diferencias ha generado a los grupos étnicos separación social y segregación espacial.

A pesar de lo anterior, las diferencias cristalizan prácticas culturales distintas a la expansión de los procesos de desarrollo posmodernos. Un ejemplo de ello lo encontramos con la llegada de los españoles, quienes introdujeron el concepto de propiedad privada de la tierra desorganizando social y económicamente a los grupos étnicos; imponiendo una religión y una lengua que derivó en el mestizaje cultural o al introducir entre las poblaciones indígenas un valor financiero, como la moneda, como una forma de organización e incorporación económica al mundo occidental, cuando el proceso de organización económica para los grupos étnicos era a través de la autosuficiencia, o el intercambio. Actualmente, en varias comunidades

indígenas aún encontramos la práctica del trueque como una ancestral característica cultural (Almeida y Haidar, 1979: 13 y 22).

Lo anterior es sólo un ejemplo de cómo la Colonia acuñó otro concepto de sociedad, como fue la “tradición nueva”, donde el orden social de los pueblos indios entró a otra lógica de “razón poscolonial”²⁰ (Mignolo, 1996:37). Si bien es cierto que esto se pretendió desde el inicio de la Colonia, la realidad concreta que viven actualmente los pueblos indios ha permanecido, después de más de quinientos años, con símbolos culturales que se identifican como diferenciales y que los ha mantenido en resistencia frente a la globalización. Este concepto que se acuñó en la Colonia, que respondía al proceso de aculturación y asimilación que tenían como signo distintivo la discriminación racial y étnica; los indios y los españoles enfrentaron de diferente manera el problema de la aculturación y asimilación. Por lo que respecta a los indios, su preocupación se ha centrado en su propia sobrevivencia y mientras que para los occidentales, la preocupación era esa sobrevivencia pero a partir de un proceso de incorporación.

No podemos negar que las condiciones históricas que han vivido y asumido los pueblos indios han sido de retraso y subdesarrollo, y que las razones pueden ser muy discutidas, pero lo cierto es que su permanencia ha derivado en la conformación de una sociedad multicultural y plurilingüe a pesar de sus condiciones históricamente desiguales; en este sentido, la diferencia no radica sólo en el reconocimiento y la aceptación de los grupos étnicos, sino en reconocer también las profundas diferencias que existen entre culturas con caminos propios y significaciones distintas, a partir de una diversidad cultural que ha implicado la dominación de una cultura sobre las demás. El

²⁰ “Lo posmoderno y lo poscolonial son caras de la misma moneda que ubican construcciones de imaginario y sitios de enunciación en aspectos diferentes a la modernidad” (Mignolo, 1996:34).

reconocimiento de esta pluralidad étnica reclama su descentralización real de poder, su autonomía y autodeterminación como sujetos sociales indígenas. La recuperación de su propio control social y político modificaría diametralmente la política del Estado, porque no es lo mismo decir que se reconoce el derecho de autodeterminación de los pueblos indios y manejarlo de manera demagógica, que llevarlo a cabo dentro de la estructura política hegemónica de nuestro país (Bonfil, 1989: 243).

Los estudios que se han realizado acerca de las dimensiones globales de los movimientos indígenas señalan que en la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, celebrada en Viena en 1993, se preparó un documento que argumentaba:

[...] los pueblos indígenas deben ser reconocidos como poseedores de derechos innatos y colectivos diferenciados, incluyendo derechos de autodeterminación, autogobierno y autonomía [...] Sin embargo, el documento oficial de la declaración de Viena, evadió cuidadosamente esa redacción, y se refirió simplemente a la necesidad de afirmar *el* compromiso de la comunidad internacional por el bienestar de los pueblos indígenas. (Adams, 1993: 373)

Este *lapsus* de no revisar cuidadosamente la redacción es la evidencia de la continuidad de una subordinación cultural, que se rehúsa a reconocer y legitimar los derechos de igualdad social que les corresponde a los pueblos indios por tener identidades separadas y diferenciadas. La diversidad étnica que existe actualmente es la evidencia del pasado en el presente; pero es también una preocupación para el proyecto social del futuro que se dirige a la globalización a partir de la expansión y dominio de un mercado integrador y de un financiamiento multinacional, en los aspectos técnicos, económicos e ideológicos, de tendencia occidentalizante y neoliberal que encubre la desigualdad social y étnica, prometiendo una ilusoria igualdad (Bartolomé, 1993:144) a través del proyecto de globalización.

La política actual que viven los pueblos indios es una muestra más de su historia como una determinación desigual que han enfrentado desde hace más de 500 años, a través de diversos proyectos sociales que han exigido, de una forma u otra, la incorporación e integración del indio a una sociedad occidentalizante. Estos proyectos descalifican la existencia de los pueblos indios y buscan su incorporación a partir de una “desindianización”, violentando sus derechos a la vida, a la tierra, a la libertad, agrediendo su identidad cultural; en otras palabras, rechazando su diferencias culturales y lingüísticas, que son consideradas como desigualdades en el desarrollo social del proyecto globalizador.

Es importante destacar cómo los pueblos indios han enfrentado políticas externas que buscan la extinción y anulación de su existencia cultural y lingüística, sin embargo, y a pesar de ello, existen como grupos culturalmente diferenciados y muestran la presencia de su civilización ancestral, a pesar de las invasiones y expansiones colonizadoras que los indígenas han tenido que vivir, lo que ha demostrado avanzar en la construcción de su propio futuro fortaleciendo su sociedad civil y exigiendo el respeto a su autonomía.

El proyecto neoliberal y sus representantes interpretan estas demandas no como reivindicaciones legítimas, sino como una subversión, ignorando con ello que, por su historia, los pueblos indios desde la conquista han llevado a cabo insurrecciones organizadas por ellos mismos (Lenkersdorf, 1996:19). Esto significa que los pueblos indios siguen viviendo actualmente el yugo del colonialismo que se ha impuesto a través del despojo de sus territorios para apropiarse de sus enormes reservas naturales, envolviéndolos en un imaginario colectivo de grupos dominados a los que se les reprime como organizaciones etnopolíticas.

Los estallidos y desafíos que manifiestan los movimientos sociales indígenas son la expresión de una memoria colectiva que ha venido a formar parte de su cultura política y como manifestación de su lucha por la supervivencia. Esto significa que a pesar de las grandes crisis e intentos de extinción y exterminio que han vivido los indígenas, su identidad se ha visto como un colectivo en movimiento con procesos continuos de aprendizaje que han heredado a través de la memoria histórica. Es importante aclarar que la identidad no se da por una simple adscripción a un grupo social étnico, sino que responde a una pertenencia legítima por herencia que se va dando a partir de su identificación como sujeto integrante de ese grupo.

La capacidad que han mostrado los pueblos indios para vivirse y asumirse como miembros de una comunidad étnica los legitima como sujetos sociales capaces de pensar y actuar en una estructura social comunitaria, y esta capacidad de actuar y pensar los pone en planos desiguales y en contraste con la sociedad occidental dominante y hegemónica. Por ejemplo, Lenkersdorf hizo un estudio acerca de la organización social de los tojolabales en Chiapas como un proceso importante de representatividad. Parafraseando al autor:

El todo de la comunidad representa una familia extensa y por lo tanto nadie está limitado para cumplir una sola función, dado que los casos familiares se extienden hasta el cielo y el universo entero, representando una familia cósmica. Esta manera de pensar comunidad-cosmovisión los somete a desempeñar una pluralidad de funciones, porque a cada uno le corresponde una pluralidad de papeles; con esta lógica, a nadie le toca la función de someterse y por lo mismo nadie nace objeto, los objetos se hacen por la acción de aquellos que se creen ser los únicos sujetos” (Lenkersdorf, 1996: 88-91).

Esta idiosincrasia evidencia el reclamo de que “todos somos iguales” porque todos somos sujetos y, por lo tanto, se necesita la voz de cada uno para lograr un consenso válido y de respeto a la libertad y a la individualidad. Para este pensamiento indígena la libertad es “estar unidos en un sólo corazón, es decir, vivir en comunidad” para que la libertad sea de los comprometidos con la comunidad y, así, todos gocen del mismo beneficio (Lenkersdorf, 1996: 88-91).

El ejemplo anterior representa la conformación de una identidad colectiva en tanto sus funciones sociales, confirma sus valores étnicos, reivindica su organización social comunitaria, denuncia el autoritarismo, demanda respeto a su libertad como comunidad diferente, expresa una conciencia clara de defender su identidad comunitaria amenazada por la política de globalización, pues actúa y amenaza con procesos de ruptura de las identidades colectivas; en términos generales, demandan la igualdad de derechos, el derecho de tener principios de diferenciación y de poner en práctica estos principios de distinción cultural, de territorialidad y de autonomía.

Ahora bien, a pesar de estos reclamos “la percepción indígena de la pobreza significa un abanico de carencias, la primera es la contradicción de sus redes familiares, la segunda alude al hambre, la falta de tierra y todas las demás carencias básicas para la subsistencia familiar” (Melgar, 2000 b: 7)

La desintegración que tan persistentemente se ha pretendido realizar con los pueblos indios, desde la Colonia hasta la actualidad, nos ha dejado ver un proceso de contradicción en la medida en que los grupos étnicos han conformado y reafirmado su identidad colectiva, la cual se finca en el pasado histórico que se asume en el presente y que se continuará en el futuro. Esto no excluye que dentro de este proceso de contradicción también se dé el resquebrajamiento de identidades colectivas por el proceso de modernización,

que interviene y penetra en las expectativas de comunidades indígenas con nuevas posiciones y entornos sociales, que derivan en el olvido y rechazo de su memoria colectiva.

La situación anterior nos presenta las dos caras de una misma moneda, en tanto que las identidades colectivas pueden reafirmarse o desintegrarse, dependiendo de su fortaleza o debilidad. El enfrentamiento de estas dos posiciones es consecuencia de los procesos de modernización que tienden a dividir a los pueblos con el imaginario de la prosperidad y de la abundancia, disfrazando la miseria y la frustración de la pérdida de su identidad individual y colectiva. Esta estrategia de modernización fomenta la desigualdad creciente y el conflicto entre etnias; se les permite una ilusoria igualdad dentro de un proyecto homogeneizador, lo que se contrapone, con la fortaleza de las identidades colectivas, de manifestaciones de protesta y levantamientos armados.

Estos levantamientos armados de los grupos étnicos que reclaman sus derechos como grupos culturalmente diferenciados, exigiendo una transformación de la vida nacional, es una evidencia contundente de su existencia, como dicen los tojolabales, “como hombres verdaderos” (Lenkersdorf, 1996:23). Si bien es cierto que estas luchas son enfrentadas directamente por los grupos étnicos, “la magnitud de la crisis nos toca a todos” (*ibid.*, 24), porque el reconocimiento de sus derechos implica la modificación del proyecto social de globalización mundial que trastoca intereses de clase, en tanto que:

La multiculturalidad sumergida que viven los indígenas [...] les subyace un deterioro alarmante de su condición de vida acompañado del despojo transnacional de sus recursos ambientales y culturales, arrojando en gran número a condiciones de pobreza, pobreza extrema y enajenación de su patrimonio cultural (Melgar, 2000 b: 6)

Los pueblos indios tienen derecho a reivindicar su historia y su herencia cultural y lingüística, por lo tanto, también tienen derecho a ser respetados y a formar parte del proyecto social, pero no como sujetos incorporados al proyecto de cultura occidental, sino como parte de una sociedad pluricultural y multilingüe con identidades separadas y diferenciadas. El reconocimiento de estos derechos no es un asunto de respuesta demagógica, sino que es una perspectiva²¹ definitivamente peligrosa para el proyecto globalizador, pero beneficiosa para la integridad de los pueblos indios como identidades diferenciadas.

Si se está de acuerdo en esto último, y pensando en la educación de los pueblos indios, objeto de estudio de esta investigación, habría que pensar en estrategias didácticas basadas en la cosmovisión de estos grupos étnicos para fortalecer y reafirmar sus intereses históricos y culturales, desplazando con ello las muletas que han tenido que sostener en el proceso educativo escolarizado, como una forma de aculturación.

Todo lo anterior es un primer punto de referencia de las diferencias simbólicas de los grupos étnicos y nos abre el camino para trabajar el problema de la didáctica desde la lógica del conocimiento, para luego abordar su aprehensión a partir de realidades lingüísticas y diferenciadas en este campo para grupos culturalmente diferenciados.

Finalmente, podemos decir que los pueblos indios o grupos étnicos son culturalmente diferenciados en tanto:

ξ tienen una historia desigual

²¹ “Una perspectiva es un modo de ver en el sentido amplio en el que ver significa discriminar, aprehender, comprender o captar. Se trata de una manera particular de mirar la vida, de una manera particular de concebir el mundo [...]. El mundo de la vida cotidiana (él mismo, por supuesto, un producto cultural, pues está estructurado de conformidad con las concepciones simbólicas de los hechos objetivos transmitidas de generación a generación)” (Geertz, 1996:105 y 106).

- ξ tienen identidades diferenciadas
- ξ poseen una civilización desigual
- ξ su cultura constituye una cosmovisión diferenciada
- ξ existe una pluralidad cultural
- ξ su lengua y su cultura son elementos distintivos
- ξ su lengua implica una determinación histórica y revela los procesos étnicos
- ξ están históricamente determinados, lo que los hace históricamente diferenciados
- ξ históricamente se les ha considerado inferiores, colonizados, retrasados, sujetos subordinados, etc., y no se les acepta con sus diferencias significativas en el espacio social de la cultura occidental, porque:

1.3. Los grupos culturalmente diferenciados en la Delegación Coyoacán

La determinación histórica que ha caracterizado a los grupos étnicos por su condición de colonizados nos permite identificar las desventajas que han heredado; pero si a estas desventajas le agregamos la condición de migrante, la determinación histórica de los indígenas los restringe aún más en su desarrollo cultural y lingüístico propio en tanto la conquista occidental no solamente interrumpió su desarrollo histórico, sino que ha cuestionado su existencia misma (Almeida y Haidar, 1979:40).

Con este considerando, el apartado siguiente desarrolla dos categorías conceptuales básicas que son **tiempo y espacio**. **El tiempo** hace referencia a la situación actual de los niños indígenas migrantes en los procesos de contradicción del pensamiento cultural y de las representaciones simbólicas de los grupos culturalmente diferenciados que, para nuestro caso particular, son los

migrantes indígenas de la demarcación y, **el espacio** está enmarcado geográficamente en la ciudad de México, en concreto, en la Delegación Coyoacán.

La población indígena con la que se trabajó para realizar la presente investigación fue ubicada por sus rasgos distintivos, es decir, su cosmovisión y su lengua como características que los definen como grupos culturalmente diferenciados y que además dan cuenta del pasado vivo y del presente activo de su realidad concreta. Estos rasgos distintivos caracterizan el contexto actual en el que viven las familias indígenas migrantes en la ciudad de México y más específicamente en la Delegación Coyoacán.

Si hacemos un recorrido histórico por lo que actualmente es la demarcación, nos encontramos con datos que informan acerca de la presencia de grupos étnicos desde la época preclásica (850 a.C) hasta nuestros días, por lo que consideramos que este lugar tiene una determinación histórica desde el mundo mesoamericano hasta el presente²².

²² “Durante el siglo IX, [los habitantes] abandonan Aztlán y llegan a la Cuenca de México por el año 900, fusionándose con los pueblos toltecas ya establecidos. Estos pueblos fueron los xochimilcas que se asentaron en Xochimilco, los chalcas en Chalco, los tepanecas desde Azcapotzalco hasta Coyoacán, los colhuas en la región de Texcoco y los tlaucas y tlatozcas, al no encontrar espacio, emigraron al Valle de Cuernavaca y a Tlaxcala respectivamente. A principios del siglo VII, cuando estos pueblos se habían establecido en la cuenca, salieron también de Aztlán siete tribus, entre ellos los aztecas al mando de Huitziltón, quien a su muerte deificarían con el nombre de Huitzilopochtli y después de 267 años de peregrinación y de haber pasado bajo el mando de nueve jefes por lugares como Tula, Atotonilco, Cuautitlán, Chapultepec y Tizapán, llegaron ya con el nombre de mexicas bajo el mando de Tenoch a fundar dentro del lago la gran ciudad de “México – Tenochtitlan” en el año 1325, aunque algunos autores dan la fecha de 1370. Una vez establecidos en Tenochtitlan, quedan, al igual que Coyoacán, bajo el dominio de los tepanecas. En 1363, muere sacrificado en Coyoacán con sus dos hijos mayores Acolnahuatzin. Fundador del poderío tepaneca en Atzacapozalco, no sin antes haber agrandado el territorio que heredó a su hijo Tezozomoc. En 1367, los tenochcas ayudan a los Tepanecas a conquistar Culhuacán, y un año después de la muerte de Tenoch, nombran a Acamapichtli como primer tlatoani o gobernador de Tenochtitlan. Con el fin de que los tepanecas reconocieran a Tenochtitlan y a Tlaltelolco como ciudades, los mexicas, los ayudaron a conquistar hacia el norte y noreste del lago desde Tenayuca a Chimalhuacán, y por el sur, de Xochimilco a Mixquic y ya fuera de la cuenca de Cuauahuac hasta el Río Balsas. A la muerte de Acamapichtli en 1396, le sucede su hijo Huitzilihuitl, quien conquista para los tepanecas hacia el norte de la cuenca, Cuautitlán y Xaltocan. En 1410 los coyohuacas, que aún estaban bajo el régimen militar, a fin de convertir al pueblo de Coyoacán en ciudad, solicitan y obtienen de Tezozomoc enviar a su hijo Maxtla como gobernador, haciendo de ésta una de las grandes de la época en el señorío tepaneca. En

Antes de la Colonia, Coyoacán era un lugar que por su estratégica ubicación geográfica se relacionaba con varios territorios étnicos,²³ después de la conquista su organización contaba con una administración que hacía la recaudación tributaria ideada por la Corona española. Además de lo anterior, Coyoacán se ha caracterizado por ser un lugar de migración importante, lo que a la fecha resulta significativo en el desarrollo histórico de la demarcación, ya que es un lugar donde se concentran diferentes grupos étnicos que encuentran el espacio para vender sus productos artesanales, lo que ha permitido identificar una cultura multilingüe y pluricultural. Asimismo, este lugar es un espacio significativo en el marco de la historia, pues ha implicado que la mayor parte de estos grupos étnicos se establezcan en comunidad en predios cercanos a la demarcación. Es en este sentido que nos planteamos la siguiente pregunta: ¿cómo ve la Delegación Coyoacán a los migrantes indígenas?

El suelo que ocupa la actual delegación política de Coyoacán, se encuentra al sur-oeste de lo que fue la cuenca de México, y es una de las 16 delegaciones que [...] integran el

1417, Chimalpopoca, hijo de Huitziliui, ocupa a los 12 años de edad, el trono de Tenochtitlan, e Ixtlixóchitl gobierna Texcoco. Un año después, los tepanecas asesinan a Ixtlixóchitl lo que obliga a su hijo Nezahualcóyotl a huir a Tlaxcala. En 1420, Tezozomoc, con el fin de consolidar sus dominios, entrega Huexotla a sus aliados Tlaltelolcas y a los mexicas les entrega Texcoco, conservando Coatlinchán para los Tepanecas. A su muerte, seis años más tarde, lo sucede su hijo Toyahuatzin, pero su hermano Maxtla lo despoja del trono enviándolo a Coyoacán. Como Chimalpopoca conspirara contra Maxtla por esa usurpación, es hecho prisionero y humillado por lo que se suicida en el año 1527. Ixcóatl, hijo de Acamapichtli, al ser electo como nuevo tlatoani de Tenochtitlan, se alía con Nezahualcóyotl para luchar contra Maxtla al cual derrotan y lo hacen huir a Coyoacán. En este lugar Maxtla busca la ayuda de los pueblos confederados para luchar contra los mexicas, pero se la niegan por lo que dispone (aconsejado por Cuecux y a fin de provocarlos a luchar contra los de Coyoacán) invitar a los príncipes tenochcas a la gran fiesta que era dada en honor del dios tepaneca Xocotl, en donde después de recibirlos con flores y comida, los afrentan haciéndolos vestir ropas de mujer. Al saber este hecho, Ixcóatl ordena que bajo el mando de Tlacaoel y con ayuda de los colhuas se ponga a sitio a Coyoacán. Una vez derrotados los coyohuaques se convierten en sus tributarios, además de que sus tierras son repartidas entre los guerreros y aliados mexicas. Contrariados los coyohuacas por esta afrentosa derrota mataron apuñaladas a Maxtla, aunque algunos autores otorgan este hecho al propio Nezahualcóyotl” (Ríos. 2000).

²³ Según el eminente historiador yucateco, don Francisco Sosa, Coyoacán fue fundado por los Toltecas en el último tercio del siglo VII, y cuando sus habitantes fueron vencidos por los tlatoanes, quedó casi deshabitado. Es hasta fines del siglo IX en que grupos chichimecas acaudilados por Mixcóatl, llegan a la cuenca y se establecen en el Cerro de la Estrella y desde ahí, a base de guerras y alianzas con pueblos ribereños se adueñan de varios sitios, entre ellos Coyoacán. A mediados del siglo X, Topiltzin, hijo de Mixcoatl, regresa de Xochicalco donde fue educado y recupera el trono de su padre al dar muerte a su tío Atepanecatli, asesino de su padre, adoptando entonces el nombre de Ce Ácatl Topiltzin Quetzatlcoatl y marcha su pueblo a fundar la que hoy se conoce como Tula en el actual estado de Hidalgo (Ríos G. Eduardo. Nov. 2000).

Distrito Federal. Tiene una superficie de 54.4 km², lo que representa el 3.6% del total de la entidad. (Ríos, 2000).

Coyoacán se constituye como delegación política a partir de 1929, pero si nos ubicamos en el pasado inmediato, de 1940 a 1995 la tasa media anual de crecimiento indígena migrante pasó del 8% en 1950 a menos de 0.5% en 1995. Esta tendencia a la baja en la tasa de crecimiento de su población es un síntoma directo del proceso de consolidación y disminución directa de la tasa de migración (Cuaderno Estadístico Delegacional INEGI de 1995). No obstante esta precaución, el Censo de Población y Vivienda realizado en 1995 por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) registró a 218,739 ocupantes de viviendas particulares, en donde el jefe (a) de familia o cónyuge hablaba alguna lengua indígena. Su distribución, de acuerdo con la lengua hablada se presenta en el siguiente cuadro:

Cuadro I Número de ocupantes de vivienda donde el jefe de familia es hablante de una lengua indígena

Lengua	Número de ocupantes de viviendas particulares donde el jefe (a) de familia o cónyuge habla alguna lengua indígena.
Nahua	58,365
Otomí	36,406
Mixteco	31,244
Zapoteco	29,634
Mazahua	17,109
Mazateco	9,283
Totonaca	6,573
Maya	4,692
Mixe	4,546
Purépecha	3,430
Tlapaneco	2,418
Chinanteco	1,984
Huasteco (Tenek)	1,157
OTROS	11,898
TOTAL	218,739

Fuente: Cuaderno estadístico Delegacional INEGI 1995

Las delegaciones políticas del Distrito Federal que tienen una presencia mayor a diez mil hablantes de lengua indígena son:

Cuadro 2 Delegaciones políticas con mayor presencia de jefes de familia que hablan una lengua indígena

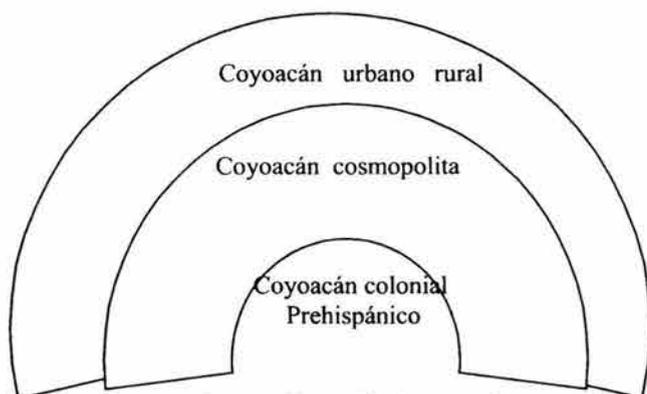
DELEGACIONES	Número de ocupantes de viviendas particulares donde el jefe (a) de familia o cónyuge habla alguna lengua indígena.
Iztapalapa	61,294
G.A. Madero	29,143
Cuauhtémoc	15,737
Tlalpan	15,057
Coyoacán	14,720
Álvaro Obregón	13,239
Xochimilco	12,624
Venustiano Carranza	10,222
Otras	46,703
TOTAL	218,739

Fuente: Cuadro estadístico Delegacional INEGI 1995

La delegación Coyoacán ocupa el cuarto lugar dentro del Distrito Federal en población indígena, con el 7.7% del total; por lo que se refiere a esta misma demarcación, los datos catastrales registrados hasta 1995 en la *Gaceta Oficial* del D. F. (10/04/1997 No. 24 tomo 1), consideran la existencia de 126 colonias (*Gobierno del D. F. Coyoacán tradicional y cosmopolita. Monografía Delegacional. GDF. Agosto 2000/143p., pp.15*).

Podemos señalar que Coyoacán, tanto por su historia como por su ubicación se puede representar de la siguiente manera:²⁴

Figura 1 Desarrollo urbano en Coyoacán



Fuente: Figura elaborada por el arqueólogo Jiménez, en la entrevista del 15 de abril de 2003

Por lo que respecta al Coyoacán rural, es ahí donde se ubican las colonias de Santo Domingo, Santa Úrsula Coapa y el Cuadrante de San Francisco; lugares donde se concentra la mayor población de migrantes indígenas y donde se llevó a cabo la investigación de campo. Parte de esta concentración de población se encontró en las calles de Nessel, Santo Domingo, San Emeterio y San Bertín de Santa Úrsula Coapa.

La ciudad de México es asiento de pueblos indígenas originarios, destino de migrantes y ruta de peregrinaciones. Ciudad, también, de pueblos, barrios y comunidades. Sin embargo, esta naturaleza pluricultural había carecido de reconocimiento social y de validación jurídica. Los indígenas en la ciudad de México son pueblos y poblaciones que se habían mantenido ocultos o mimetizados, sin políticas de gobierno específicas destinadas a ellos. En muchos aspectos también siguen siendo invisibles para la mayoría de los

²⁴ Entrevista con el arqueólogo Jiménez C. 15 abril 2003

ciudadanos del Distrito Federal. (Información de internet en: Pueblos indígenas originarios y población indígena residente en el DF.)

Es una realidad que los migrantes indígenas debilitan su identidad colectiva cuando tienen la necesidad de migrar, pero también se pueden fortalecer cuando se agrupan con otras familias de su misma comunidad en las grandes ciudades. Esta agrupación permite una recomposición de su espacio, el cual da cuenta de sus limitaciones y contradicciones por las que tiene que atravesar como costo por el abandono de su lugar de origen. Es importante destacar que no debe ser motivo de exclusión el lugar de su nacimiento, la etnia a la que pertenezcan o la lengua que hablen, sino de respeto y de interacción, sin embargo, la realidad nos muestra la otra cara de la moneda cuando los indígenas migrantes enfrentan desventajas y desigualdades, pues el espacio donde se ubican no se reconoce como un espacio de identidad y de igualdad.

Lo anterior nos deja ver que el espacio en el que los migrantes indígenas se agrupan en la ciudad de México, concretamente en la Delegación Coyoacán, coinciden por un móvil de desplazamiento, pues muchos de ellos viven el despojo de sus tierras y de sus reservas naturales, por lo que buscan satisfacer sus necesidades básicas de sobrevivencia. Esta necesidad básica es la que los lleva a la separación de su territorio, pero no siempre de su identidad, ya que muchas veces esa identidad los agrupa en las grandes ciudades solidarizándose mutuamente y reproduciendo sus formas de organización comunal que los identifica como colectivo.

La capacidad que tienen para agruparse como grupos étnicos en la ciudad es el reflejo de sus costumbres culturales que los hace identificarse como miembros de una comunidad étnica, en la que actúan bajo una estructura social comunitaria, en contraste con la cultura occidental. Una forma de reconocer sus

formas de comportamiento mediante el manejo de experiencias heredadas por la tradición cultural, implica identificar símbolos que se han ido modificando en su relación como migrantes; en tanto, esta aparente desintegración territorial se convierte en otro espacio territorial en la conformación de su identidad colectiva.

Otra causa de migración es que como consecuencia de los procesos de modernización, las comunidades indígenas son separadas disfrazando la miseria y la frustración de la pérdida de su identidad individual y colectiva, por el imaginario de la prosperidad y la abundancia que supuestamente podrían alcanzar con la migración a la ciudad de México. Para poder entender parte de este comportamiento es necesario conocer algunos referentes de varios grupos étnicos que conforman el mosaico pluricultural en esta demarcación.

Las etnias que se presentan a continuación fueron los grupos de mayor participación en el proyecto de esta investigación. Con este considerando, sólo se hará mención de algunos datos generales de los grupos con los que se trabajó, con la finalidad de entender ciertos usos y costumbres que como migrantes prevalecen aún.

Los mixtecos tienen su asentamiento en Oaxaca y dentro de la mixteca se consideran tres subregiones: la Mixteca Alta, la Baja y la de la Costa. La Mixteca Alta, sus pobladores la llaman nuhu sabí, que quiere decir “*tierra de lluvia o país de las nubes*”. A pesar de su nombre, en la región las lluvias pueden ser abundantes o escasas, lo que hace de la agricultura una actividad bastante riesgosa; asimismo, buena parte de su suelo se encuentra en un avanzado proceso de erosión, uno de los más dramáticos del país, por lo que existe el riesgo de convertirse en un verdadero desierto (Ruiz, 1982:2).

En la parte más alta se encuentran pequeños bosques de pináceos, impropios para la explotación forestal, pero que proporcionan material para la construcción de casas y leña

que se requiere para la preparación de alimentos. La fauna es escasa y consiste, sobre todo, en pequeños mamíferos, aves y reptiles (*Idem*).

La Mixteca Alta tiene uno de los mayores índices de mortalidad en el país, con una tasa del 11.3% por millar. El 84 % de su población rara vez consume pescado, leche o huevo y sólo un 35% come pan o carne (*Idem*.) Estos datos nos permiten entender, en parte, los motivos de la migración.

Por lo que respecta a su lengua, la mixteca representa la segunda lengua en cuanto a su importancia en Oaxaca y está en cuarto lugar en relación con el país. El idioma mixteco cuenta con diversas variantes dialectales. Estas diferencias llegan a ser tan grandes que impiden la comunicación entre las zonas altas, bajas y de la costa, por tal motivo, el entendimiento tan sólo es posible entre los pueblos cercanos de una determinada área.

La economía de los mixtecos se complementa con el tejido de la palma; con ella hacen sombreros, petates, canastos y bolsas, y es una actividad que desarrollan todos los miembros de la familia y que, en comparación con otras zonas del estado de Oaxaca, tiene una limitada producción artesanal. Con esta organización las familias extensas son de gran importancia en la unidad social, ya que a través del núcleo familiar se llevan a cabo las labores agrícolas y la construcción de la casa, por lo que sus miembros tienen injerencia en los problemas que afectan a la familia nuclear. El compadrazgo establece un vínculo muy fuerte; con frecuencia, los compadres llegan a ser considerados como verdaderos miembros de la familia y los ahijados viven una situación de subordinación y les guardan un gran respeto (Ruiz, 1982: 4).

Son varios los factores que han contribuido a que la Mixteca Alta sea una de las regiones más pobres del país y con mayor índice de expulsión de su población, que emigran a los centros urbanos (Ruiz, 1982: 4)

La región *chinanteca*, que significa “lugar encerrado o cercado”, se encuentra al noroeste del estado de Oaxaca y es una fortaleza rodeada por montañas y ríos; su ubicación geográfica originó cuatro divisiones: la Chinantla Central, la Wah-mi en el ex distrito de Choapan, la zona norte y occidente y la Sierra Chinanteca. Este grupo étnico representa el 7% de los indígenas de Oaxaca (Ruiz, 1981:2).

“La lengua chinanteca pertenece al grupo otomangue (la sílaba adquiere significado según la pronunciación tonal), la conformación silábica puede variar desde una sola vocal hasta dos consonantes, una vocal y un saltillo, o interrupción de sonido” (Ruiz, 1981:2). En este idioma no hay distinción en el género y número del referente, lo cual aumenta su complejidad. Sus grandes diferencias dialectales dificultan la comunicación con otros poblados (*Idem.*)

El cultivo del chile, el café, la caña de azúcar, la piña y el tabaco son los productos fundamentales de la región. La intervención del Estado y los créditos establecidos con empresas privadas ha propiciado la distribución desigual, lo que ha afectado la situación social y económica de muchas familias que no cuentan con la tierras para el cultivo ni con el crédito que se les otorga bajo ciertas condiciones. Por otra parte, varias familias se han visto amenazadas por el despojo de los grandes propietarios, que los retiren de las mejores tierras (Ruiz, 1981:1-2).

En su producción artesanal sobresale la elaboración de los textiles: mantos, manteles, cobijas, servilletas, blusas. En algunas regiones se está iniciando un proceso de especialización para la producción de hilo. En otros lugares el cultivo requiere la participación de toda la familia, aunque se da también el apoyo entre familias; muchas veces esta relación establece

compadrazgos que los une más cuando, antes de bautizarlo, al niño lo llevan a un manantial para dedicárselo al “Señor del Agua” (Ruiz, 1981:5).

Los otomíes, por determinación histórica desde antes de la Colonia fueron considerados inferiores por los aztecas quienes los sometieron a su imperio por muchos años. Desde ese momento histórico, para los aztecas el término otomí tenía una connotación despectiva, para ellos significaba “persona ignorante” (Tovar, 1981:2). Con la llegada de los españoles, este grupo étnico se alió a los conquistadores como una forma de venganza contra los aztecas; desde entonces les denominaron “otomíes mansos” (Ruiz, 1981:2).

Su desintegración los llevó a dispersarse en varias regiones de Querétaro, Hidalgo, Estado de México, Tlaxcala, Puebla, Veracruz, Michoacán, Guanajuato y San Luis Potosí. De manera general, este grupo étnico se ubica en dos grandes divisiones: los otomíes del Altiplano y los de la Sierra. Por su número, los otomíes ocupan el quinto lugar entre los grupos indígenas del país (Vázquez 1982: 3).

Para algunos investigadores, otomí significa “cazadores que llevan flecha”, para otros, “pueblos sin residencia”. Este grupo se denomina a sí mismo como *nha nhu* (*nha*, hablar, y *nhu*, gente otomí) (Tovar, 1981:2). Según Swadesh, el otomí es una de las lenguas más antiguas, y la clasifican dentro del grupo otomangue; otros autores consideran que forman parte de la gran familia otomí-pame. Existen varios dialectos que tienen diferencias fonológicas, gramaticales y léxicas entre sí que no impiden la comunicación entre sus hablantes (Vázquez, 1982:3).

Su artesanía es muy variada, algunos fabrican ayates de telas de fibra de maguey con los que hacen hilos torcidos con vistosos bordados de motivos fitomorfos, zoomorfos, geométricos o combinados con finos dibujos; otros

producen artículos de ixtle, madera y cuero, con ellos fabrican juguetes, principalmente muñecas. Sus principales cultivos son el maíz, el frijol y el chile; en otros lugares, el trigo, la avena y el tomate, y en las partes áridas se cultiva el maguey, del que utilizan el agua miel del que aprovechan el material para la construcción de sus casas y artesanías (Vázquez, 1982:4).

La escasa productividad agrícola y la carencia de industrias es causa de la desocupación y el subempleo, situación que orilla muchas familias a emigrar temporalmente; en el caso de los varones, éstos se contratan como peones, y las mujeres como sirvientas o vendedoras ambulantes en ciudades no muy lejanas, lo que les permite regresar a sus hogares los fines de semana. La alfarería, la cestería y el trabajo de palma son actividades importantes de las cuales depende su subsistencia (Tovar, 1981:5).

Todo lo anterior son puntos de referencia que nos permiten ubicar ciertos comportamientos culturales entre los mixtecos, chinantecos y otomíes, así como explorar algunos recuerdos guardados en la memoria colectiva y heredados por la tradición oral como el trabajo artesanal, los dibujos y el color en los mismos. El lazo más fuerte de vinculación entre el pasado y el presente de los grupos étnicos ha sido la *tradición oral* como patrimonio importante de sobrevivencia y presencia étnica. *Es la memoria colectiva la que sostiene la cultura y es la tradición oral la que la transmite, ambas conservan el patrimonio antiguo del saber tradicional* que se cristaliza en una manera de ser y de decir las cosas.

Lo anterior nos lleva a entender que la tradición oral ha conformado un tipo de discurso y sistema de significación simbólica basada en acontecimientos espacio-temporales como las tradiciones culturales, los cuentos, las leyendas, los glifos, las pinturas, los calendarios y otros, los cuales representan conductas que nos hablan de una forma de interacción humana que ha ido dando

significado al relato a través de la tradición oral basado en principios de interacción y como protagonistas “*entramados*”²⁵ en la historia. Se entiende acontecimiento, como algo que tenga sentido, no se restringe a una ocurrencia singular, aislada de otra, sino que se define como el hacer propio de un sujeto en relación con otro y dentro de ese mismo espacio.

El saber tradicional oral se explica y sintetiza en un conjunto de conocimientos con una visión cosmológica que expresa trayectorias complejas y que de alguna manera evoca atributos como conceptos y como construcciones más imaginarias de acuerdo con su visión cosmológica. Un ejemplo de esto lo podemos observar en sus artesanías y en el diseño de su indumentaria, en la que se utilizan líneas y figuras circulares, fitomorfas, zoomorfas, geométricas o combinadas con finos dibujos que representan y expresan un movimiento cósmico y un nivel de abstracción-concreción.

La manera en que delinear el dibujo o la imagen en sus artesanías nos muestra una lógica de exactitud diferente a la concepción occidental que cuenta o mide los espacios de acuerdo con la muestra, en cambio, los indígenas no construyen igual a la lógica de la cultura occidental ellos la adquieren desde niños por ejercitación; la clave está en el movimiento y el tiempo para dar o girar cuando utilizan líneas o figuras circulares o fitomorfas, zoomorfas o geométricas o cuando combinan éstas en dibujos que representan movimientos cósmicos.

Esta lógica de construcción y expresión cultural representada en sus artesanías, muchas veces es subestimada y no valorada como saber, sólo se ve y se mira como algo llamativo y se niega el trasfondo cosmológico implícito en

²⁵ “La historia se nos presenta, de entrada, como una figura que acusa un entramado previo, observable en la preselección de acontecimientos, actores, lugares y tiempos, preseleccionados responsables de su identidad y, hasta cierto punto, de su autonomía como historia” (Pimentel, 1998:21).

ellas ya que el diseño, el color, el espacio y el movimiento relacionados con la figura y el símbolo moldean su percepción de las cosas, lo que de alguna manera representa la relación con su realidad (Gruzinski, 1995:22-23).

No se puede ignorar que la conquista aportó nuevos símbolos y convencionalismos que abrieron otras formas de abstracción de la realidad para el indígena, pero también, los indígenas se apoyaron en otra serie de símbolos y elementos culturales incompatibles con la cultura occidental que permitieron seguir identificándose como indígenas. Los recursos que nos permiten entender mejor esta dimensión son los glifos, las pinturas y los libros ilustrados como dimensiones articuladas entre la percepción y lo conceptual que derivan en una manera de interactuar.

Éste es el caso concreto de los mixtecos; si nos remitimos a su historia, “los glifos mixtecos indican el año y su jerarquía” (Gruzinski, 1995:35) y sus objetos de origen autóctono entran en terrenos diversos en relación con la vida occidental, pero también nos dejan ver su cosmovisión,²⁶ pues los glifos expresan el sistema de lectura indígena (*Ibid.*: 36-38). La historia nos menciona que los glifos, en la época de la Colonia, se apoyaron de imágenes para aproximarse a la evangelización y a la castellanización (*Ibidem*: 39). Esta combinación de imágenes y glifos como estrategia de conquista generó la construcción de nuevas representaciones simbólicas que se han ido adaptando y modificando a los grupos étnicos en el transcurso de su historia.

²⁶ Por cosmovisión se puede entender “el conjunto articulado de sistemas ideológicos relacionados entre sí en forma relativamente congruente, con el que un individuo o grupo social, en un momento histórico, pretende aprehender el universo. La pertenencia de la cosmovisión tanto del individuo como del grupo social son en realidad, la doble cara de la moneda. El individuo es producto de su sociedad; pero el pensamiento se da en el individuo. Ningún individuo posee una cosmovisión idéntica a la de otro; pero la cosmovisión sólo surge de las relaciones sociales. La indivisibilidad del proceso no impide, sin embargo, que la articulación de los sistemas tenga que ser entendida de distinta manera a nivel individual y a nivel de grupo social”. (López Austin, 1980:20).

Esta manera de plasmar sus representaciones simbólicas en sus artesanías, independientemente del grupo étnico del que se trate, responde a una estrecha visión cosmológica que trasciende en la organización de su vida cotidiana y se vincula de manera espiritual con la naturaleza con base en un orden, orientación y sentido; se relacionan con otras familia de su mismo grupo étnico, estrechando sus lazos con solidaridad y compromiso profundo. Un ejemplo de ello es el compadrazgo.

Si abrimos el escenario histórico mesoamericano nos vamos a encontrar con procesos sociales que establecían profundas diferencias al interior de los grupos étnicos; en otras palabras, desde la época prehispánica, las clases sociales y los procesos de aculturación fueron parte de sus escenario social, educativo, político y económico. Estos elementos de aculturación y clases sociales, marcaba profundas diferencias de poder, lo que daba al mismo indígena un panorama social de dominantes y dominados.

Los grupos étnicos, por determinación histórica, también han sido objeto de persecución, que no empezó con la conquista española, sino que se daba ya antes entre linajes étnicos que sometía a unos y daba poderío a otros; éste es el caso de los otomíes, mixtecos y chinantecos que aún siguen sintiéndose sometidos, sobre todo ante los nahuas quienes se presentaban como superiores a ellos. Esta visión de dominación es el caso que se vive con la cultura occidental, aún vigente.

Si rompemos con esta manera de concebir la dominación y partimos de que cada cultura tiene su cosmovisión y sus formas de organización política, social, económica y educativa, luego entonces no hay culturas inferiores a otras; éste es el reto de la diversidad frente a una sociedad dominante, lo cual implica el respeto mutuo para aprender de unos y de otros, y desafío para romper con

prejuicios de ignorancia, inferioridad vs. superioridad; dicho de otro modo, habría que dejar de considerar al indígena como inculto y permitirnos entrar a su mundo desconocido y escondido por siglos (Lenkersdorf, 1996:25).

Es importante destacar que a pesar de que estas culturas étnicas tienen semejanzas en su organización social, económica, política, educativa y religiosa, también se relacionan de un modo diferente con la realidad, y cada una busca su camino e interpretación con el cosmos que es lo que le da sentido a su intersubjetividad; pero, abordar ésta con los migrantes indígenas y, en particular con estos tres grupos étnicos implicó buscar en el presente su legado histórico de costumbres para entender su conducta cultural en otros espacios como los que se viven en la ciudad. Como dice Hell:

[...] el hombre no puede despojarse de su propia cultura porque la tiene hasta el fondo de su sistema nervioso, y es ella la que determina el modo que él tiene de percibir el mundo [...] y es ella la que forma la trama y la urdimbre del tejido de nuestra existencia. Aun cuando pequeños fragmentos de la cultura suben a la conciencia, es difícil cambiarlos, no sólo porque los sentimos de un modo tan personal sino porque además la persona no puede obrar ni tener interacción en absoluto de ningún modo significativo sino por el medio de la cultura (1986. 231pp).

1.3.1. Cómo viven los indígenas migrantes en la delegación Coyoacán

Lo anterior nos abre una línea de discusión importante, en tanto no se entiendan los comportamientos culturales de los indígenas migrantes, como la información codificada a partir de los referentes observados durante el trabajo de campo, sino, por el contrario, habría que buscar y rescatar el espacio social, dentro de la Delegación Coyoacán, en que los migrantes indígenas se desenvuelven a través del despliegue de sus iniciativas intelectuales, emocionales, volitivas y artesanales, las que se traducen en diferentes tipos de acciones y en diferentes tipos de interrelaciones con los otros sujetos culturalmente diferenciados.

Desde una perspectiva histórica, entiendo por sujeto social al indígena migrante que representa una colectividad que se identifica a sí misma a través de un lenguaje, raza, cosmovisión, pertenencia a un territorio y a una organización política, económica y educativa. “**La identidad** no es un hecho completo o cerrado; por el contrario, se trata de un proceso en permanente definición, en la cual hay elementos que se transforman y otros que permanecen. En esta perspectiva, la identidad sólo se pone de manifiesto cuando se confronta con la diferencia” (Rodríguez, 1998:256). El reconocimiento de esta identidad étnica es el reconocimiento de otras identidades, sólo que este primer reconocimiento y aceptación implica asumirse y vivirse igual a unos y diferentes a otros.

La aceptación de esta igualdad y diferencia es el reflejo de una matriz cultural que se ha colocado como otra ligada a las formas determinadas de actuar en la realidad, y que responde a acciones interculturales que orientan sus prácticas cotidianas en un espacio territorial diferente. Ahora bien, como migrantes indígenas, construir el espacio en una ciudad totalmente diferente a su contexto socio-cultural es, en el fondo, construir ámbitos de sentido común, en donde el sujeto indígena tiene que romper con parámetros culturales para introducirse e incorporarse a nuevos comportamientos externos, diferentes, que traen consecuencias de valores que trastocan su identidad colectiva e individual.

La identidad es consecuencia del pasado y el pasado es reflejo del presente, y ambos cruzan una situación en el tiempo, de la cual no se puede prescindir porque el pasado individual y colectivo contribuyen a la conformación de la identidad étnica al crear puntos de referencia entre el pasado y el presente. Recuperar la memoria de los saberes culturales perdidos por el

desarraigo territorial y la falta de contacto directo con sus raíces culturales y lingüísticas, es un elemento importante en los indígenas migrantes.

Desde la memoria colectiva se reconoce la historia interiorizada, pues el pasado cristaliza las rutas posibles de su cultura ancestral. El contexto²⁷ que viven los indígenas migrantes da cuenta del pasado vivo y de su determinación histórica en el presente activo en su realidad concreta. De lo anterior se deriva la pregunta: ¿cómo colocarnos en el momento histórico de estos sujetos sociales? Ésta es una pregunta abstracta que no es fácil de responder; sin embargo, considero que tendría que comenzar por decir que el momento histórico no es una situación restringida a la descripción de un contexto pues siempre se podrán incluir otras explicaciones gnoseológicas²⁸ que no necesariamente tienen funciones explicativas, sino simbólicas, por ejemplo:

Cuando los indígenas migrantes se viven en un espacio socio-cultural diferente al suyo y lo asumen como “ajeno”,²⁹ pero se encuentran con otros migrantes de su misma región o comunidad, que no es lo mismo con otros grupos étnicos, se unen como identidad colectiva; sin embargo, si no es a partir de esta unidad, difícilmente se presentan con su identidad indígena de manera individual, lo que deja ver que en el espacio donde viven varias familias, los indígenas migrantes interactúan con una exigencia de identidad distinta a la que presentan cuando la enfrentan de manera personal.

En este sentido, el espacio físico y la organización social en que se logran insertar las familias de migrantes indígenas en la ciudad de México es lo que

²⁷ Contexto es todo lo que se puede percibir como posible en tanto sujeto; pero también contexto es el espacio posible que a veces yo no veo (Zemelman. Seminario de Circulo Latinoamericano de Reflexión en Ciencias Sociales. 10/09/99).

²⁸ Minutas del seminario CELRCS, coordinado por el Dr. Zemelman, en el Colegio de México, Sep., 1999:7

²⁹ Decimos “ajeno” entre comillas, porque los indígenas no son ajenos a este espacio ya que también son mexicanos, y por tal motivo el espacio también les corresponde.

muchas veces determina su manera de desenvolverse e interactuar con los sujetos sociales no indígenas, pues deben incorporar nociones de realidad de manera dual. Este momento contextual es producto de circunstancias anteriores que determina a un sujeto migrante permanente³⁰ (hijos de indígenas migrantes) que vive de acuerdo con una información y formación proporcionada directamente por sus padres y a veces por sus abuelos. Es evidente que la información no se reduce a elementos codificados, es decir, supone rescatar ideas del pasado histórico que codifican símbolos de la memoria colectiva y que van olvidándose como en el caso de sus padres que al migrar, para no sentirse marginados, tuvieron que dejar su historia de vida como integrantes de una comunidad e incorporar en esta historia de vida una más como migrantes, es en este sentido que señalo que los aleja de sus orígenes pero no forzosamente de sus raíces.

Estos elementos codificados pueden condicionar de tal forma al sujeto que puede construir su propio contexto reconociéndose en un espacio con dificultades y con límites, de acuerdo con su realidad. Éstas son coordenadas que definen su espacio y su identidad, que se relacionan con ciertas conductas; tal es el caso de los migrantes que se autodegradan y se colocan como pordioseros para sobrevivir en la capital, haciendo uso, desde el imaginario occidental, de su condición de indígena, negando su origen étnico olvidando sus raíces, porque es la forma en la que los habitantes de la ciudad los identifican y por lo tanto los rechazan.

Si revisamos estas actitudes o conductas desde la cultura occidental podríamos decir que a los indígenas no les gusta vivir “bien”, que son sucios,

³⁰ El migrante permanente es el sujeto que ya nació en la ciudad pero es hijo de migrantes que generalmente se desvinculan de su comunidad y, el migrante temporal es el sujeto indígena que permanece con un vínculo físico dentro y fuera de su región y comunidad.

pordioseros, que les gusta causar lástima, etc.; pero si nos colocamos desde su situación de marginados, podemos entender que ésta es una forma de obtener un ingreso familiar, pues mandan a los niños a pedir limosna o a vender, y entre más sucios estén, consideran que tienen mayores posibilidades de provocar la conmiseración de la sociedad occidental, pues así responden mejor al prototipo del indígena migrante. Ante esta situación, los niños juegan un papel importante en estas familias porque entre más número de ellos haya, más posibilidades de ingreso habrá, además de que en una familia más extensa, cada miembro desempeña un papel importante dentro de ésta, a la inversa de lo que sucede en la familia occidental.

Sin embargo, esta situación no hace referencia sólo a los indígenas que piden dinero por las calles de la ciudad de México, sino que es el reflejo de una realidad que nos introduce a un problema de identidad y nos coloca en un escenario histórico donde la confusión del indígena es de identidad y no se alcanza a ver porque responde a la determinación histórica como sujetos subordinados y que implica, por principio, una desubicación de la realidad concreta en que se desenvuelven como indígenas migrantes, en tanto su geopolítica y su geocultura pierden su sentido de territorialidad para inscribirse en otro reconocimiento de acuerdo con la expansión de los procesos posmodernos; es decir, que las diferencias cristalizan prácticas culturales distintas que los ubica como segregados de la cultura occidental y hasta, en ocasiones, de su propia comunidad de origen.

El punto que quiero acentuar con el ejemplo de estas conductas de algunos migrantes indígenas, es el problema de la intersubjetividad que se da con la presencia de diferentes formas de percibir al indígena migrante, pues sus costumbres, el trabajo cotidiano de su comunidad y el condicionamiento

geográfico cambian de escenario y los lleva a moldear su cultura en consonancia con la realidad que viven en la ciudad, situaciones que los atrapan y les impiden la comunicación con sus iguales.

Subrayamos estas diferencias como un referente importante que da paso a un proyecto de organización social en el que la situación de los indígenas migrantes los coloca en desventaja y desigualdad; en la medida en que el impulso del proyecto modernizador con la migración, se presenta con diversos rostros frente al problema de la identidad con una historia culturalmente determinada y mezclada con prácticas sociales ajenas.

No se puede negar que, por su condición histórica desigual, la cultura occidental ha caracterizado a los indígenas como sujetos atrasados y subdesarrollados; las razones pueden ser muy discutidas, pero en el presente su existencia es la evidencia del pasado y es un hecho innegable que ha marcado a nuestra sociedad con una diversidad cultural y lingüística. El reconocimiento y aceptación de la diversidad étnica es un punto a debatir con los promotores del proyecto neoliberal, ya que intentan dirigir la situación que presiona y orilla a muchas familias indígenas a migrar en busca de la sobrevivencia, aunque para ello tengan que violentar su cultura y su lengua, resquebrajando su identidad étnica.

En estos casos, la identidad implica el reconocimiento de los otros bajo el previo reconocimiento y aceptación propios, lo que supone un percibirse y aceptarse igual a unos y diferentes a otros; sólo que lo diferente no radica en asumirse como migrante para dejar de ser reconocidos como sujetos indígenas y ser aceptados en una sociedad occidental, sino por el contrario, implica aceptar las profundas diferencias que existen entre ambas culturas, cada una con

caminos propios y significaciones distintas, donde no existe la dominación de una cultura sobre la otra.

La aceptación o rechazo de este parámetro³¹ de identidad, no consciente, cumple diferentes funciones en cada sujeto y contexto cultural, pero lo que en el fondo se percibe en ambos, étnico y occidental, es el intento de ocultar una realidad histórica multilingüe y pluricultural en el tiempo y en el espacio, proponiendo en el discurso político o en acciones educativas, igualar las condiciones sin tomar en cuenta las historias desiguales y desventajas sociales de los grupos étnicos.

El deseo de dejar de ser indígenas migrantes y sentirse como los otros sujetos dentro de la cultura occidental, a pesar de su condición, los lleva a experimentar un proceso de frustración que los enfrenta con una realidad concreta en la que se viven como seres desiguales, con desventajas sociales, lo que los hace organizarse y apoyarse entre ellos de manera semejante a como lo hacen en su comunidad y poder sobrevivir unidos de la mano con su cultura y, en algunos casos, con su lengua y su identidad colectiva; sin embargo, esto no lo asumen de la misma manera cuando se trata de su identidad individual.

Con otra manera de vivirse como migrante, está el caso de algunos indígenas que sólo vienen a la ciudad los fines de semana para vender en el Jardín Hidalgo; duermen en cuartos pequeños que rentan entre varias familias; sus condiciones de vida en la ciudad es muy precaria, sin embargo, prefieren ir y venir a la ciudad porque con lo que logran vender pueden comprar comida para sobrevivir en su comunidad y si sólo se quedaran en su pueblo no podrían

³¹ De acuerdo con el doctor Zemelman, son parámetros cuando no se reconocen, y dejan de serlo cuando se reconocen (Zemelman. Seminario de Círculo Latinoamericano de Reflexión en Ciencias Sociales. 10/09/99: 25).

subsistir, pero tampoco desean quedarse a vivir en la ciudad porque ellos quieren estar con “su gente”.

Esta situación los conduce, muchas veces, a vivir contradicciones que producen el resquebrajamiento de las identidades colectivas por el proceso de modernización, que deriva en olvido y rechazo hacia su memoria colectiva o identidad étnica. Esto nos presenta las dos caras de una misma moneda: por un lado, las identidades étnicas pueden reafirmarse en un contexto diferente o, por otro, pueden modificarse, dependiendo de la fortaleza o la debilidad del colectivo.

Lo anterior es un ejemplo de la intersubjetividad³² que caracteriza la organización de los pueblos indígenas, los cuales destinan responsabilidades a cada uno de los miembros de la comunidad, es decir, a las extensas familias formadas por padres, hermanos, abuelos, comadres, compadres, etc. esto es, los lazos familiares se extienden tanto como lo marca su propia cosmovisión, pues es posible tener muchas madres, muchos padres, hermanos de tal manera que todos los miembros se incorporan a la intersubjetividad de la comunidad (Lenkersdorf, 1996:89). En este sentido, todos son incluidos en la familia, lo que los fortalece cuando se encuentran fuera de su comunidad y se reencuentran en la ciudad.

Estos agrupamientos comunitarios con condiciones de sobrevivencia limitadas y difíciles que enfrenta cuando emigran a la ciudad, han tenido que sufrir una violenta adaptación a la vida urbana con usos y costumbres diferentes a los de su lugar de procedencia, lo que muchas veces representa una dificultad de integración cultural y lingüística frente a la cultura occidental, esto implica

³² Intersubjetividad entendida como “la interrelación entre sujetos; dicho de otro modo, exige complementariedad entre iguales, es decir, la intersubjetividad” (Lenkersdorf, 1996:33).

para los migrantes indígenas padecer la discriminación racial, colocándolos en una condición de explotados y marginados como sujetos segmentados y aislados en relación a su desenvolvimiento en el tiempo y en el espacio, y por lo tanto, no son compatibles con el desarrollo social de la capital.

En la condición de indígenas migrantes en la que se asumen las familias que viven en delegación Coyoacán, el concepto de igualdad no entra en la cultura occidental, sino en el que conforma sus referentes culturales, como los propios indígenas, porque son con los que se pueden entender y escuchar. Con esto se enfoca una diferencia, en tanto la cultura occidental no ve al indígena como igual, porque no lo entiende y no lo escucha y, por lo mismo, no sólo no lo respeta, sino que lo desprecia. Esta igualdad que se da entre las familias migrantes los pone como iguales entre ellos, pero no en igualdad diferenciada con la sociedad occidental.

Con base en lo anterior, los grupos étnicos se encuentran atrapados en la contradicción entre la igualdad que para la cultura occidental implica que todos los sujetos se unifiquen en una organización social, pero bajo la desigualdad, vista desde la misma cultura occidental que hace referencia implícitamente a la raza, a la lengua y a la cultura, y que fortalece su identidad como grupo étnico; sin embargo, esta desigualdad en la población indígena migrante ha ido introyectando una subordinación cultural y educativa a través de un imaginario de dominación.

Este imaginario de dominación que interioriza el sujeto social indígena migrante, interactúa de tal forma con la cultura occidental que lo lleva a actuar subordinadamente sin que se tenga, en algunos casos, conciencia de ello; pero cuando la integración de este sujeto social migrante se da por la incorporación del occidental, la conciencia responde a otro valor en la medida en que se da la

asimilación, estableciendo una relación de “sujeto igual” pero que recibe trato diferente por su determinación socio-histórica y político-cultural. De lo anterior se desprende un fundamento importante para reconocer que las diferencias que se tienen como grupo étnico no significan inferioridad; por el contrario, por tener condiciones sociales distintas, los indígenas tienen derecho a ser respetados.

Esta desigualdad que provoca la subordinación/dominación trasciende las relaciones sociales y se convierte en una forma de vida, lo cual se conoce como aculturación, posición política de la que se infiere una concepción globalizante que intenta ocultar las diferencias de los indígenas migrantes en el marco de la sociedad occidental. Esto deriva en una sociedad intercultural asimétrica, la cual ha circulado en un espacio y en un tiempo en el que las interpretaciones simbólicas se mueven en un híbrido cultural y se manifiestan en comportamientos diferentes y los elementos simbólicos del pasado de los grupos étnicos se van desvalorizando en el presente por las formas subalternas de la cultura dominante.

La desvalorización de muchos elementos simbólicos que tiene que dejar el indígena en su condición de migrante repercute fuertemente en su memoria colectiva, ya que su estructura interior guarda la herencia del pasado lo que constituye una condición de objetivación porque su esquema de percepción y conocimiento implica entrar en otra lógica cultural. Ahora bien, estos elementos simbólicos del pasado operan en condiciones desiguales frente a una sociedad dominante en el presente.

Si bien es cierto que los sujetos indígenas migrantes de la demarcación en estudio buscan aprender el español para lograr comunicarse, esto no puede negar la variedad de lenguas que conforma nuestro mosaico cultural, además de

que tampoco se puede ignorar que los indígenas que hablan cada una de estas lenguas tienen una forma distinta de ver la realidad, aunque estemos hablando de la misma realidad. Esta ignorancia hace que los ciudadanos identifiquen al indígena sólo por su lengua y tradiciones culturales sin tomar en cuenta que estos sujetos tienen necesidad de ser escuchados y, por lo tanto, de ser respetados.

Cada lengua indígena representa una forma de pensar y de nombrar las cosas a partir de una cosmovisión que constituye su propia realidad. Esto es importante destacarlo, ya que la forma como se expresa el indígena en español es una manera de expresar su propia lógica lingüística, lo que en muchas ocasiones se entiende como español mal pronunciado y se juzga a los indígenas como incapaces de aprender a hablar bien el español o que tienen deficiencias de aprendizaje.

Un ejemplo de esto es la forma en que la mayoría de los indígenas intentan hablar español, haciendo uso incorrecto, para nosotros, del artículo con el sustantivo y el adjetivo con diferente género y número, como: “lo casa”. Si revisamos estas formas de hablar, por ejemplo desde el mixteco, podemos entender que la “a” y la “o” no se pronuncian como en español con un solo sonido, sino que siempre van acompañados con otra “o” y las consonantes (k’oono que significa teje; ko’o que quiere decir vámonos y koo correr), además, la lengua mixteca tiene seis vocales y no cinco como el español. Esto tendrá que ser revisado con mayor profundidad más adelante; por el momento sólo hay que destacar que en mixteco y en cualquier lengua indígena, en relación con el español, implica una lógica diferente de construcción del conocimiento y otra forma de conocer la realidad, lo que trae como consecuencia un proceso de aprendizaje diferenciado.

Es importante señalar que cada lengua étnica tiene un razonamiento propio con componente sintáctico muy diferente al del español, pero esto no se alcanza a ver porque la idiosincrasia occidental tiene otra manera de conceptualizar y nombrar al mundo en que se vive. En este sentido, cada lengua acuña nombres que corresponden de manera concreta al mundo donde viven sus hablantes y carecen de equivalentes en otro idioma (Lenkersdorf, 1996:51) y otra idiosincrasia.

La manera en que cada lengua indígena explica su cosmovisión nos acerca a su intersubjetividad que está en consonancia con su manera de ver el mundo y explicarnos su realidad de acuerdo con sus diferentes comportamientos culturales; en este sentido, lengua y cultura se relacionan entre el pensar y el actuar, lo que da paso a la intersubjetividad. Para los indígenas monolingües que emigran a la ciudad representa una dificultad para comunicarse en español, que los coloca en desventaja con su realidad étnica, frente a otros sujetos sociales desiguales a ellos, los hace uraños, desconfiados, tímidos, y se sienten inferiores, sin embargo cuando se encuentran con otros indígenas de su misma etnia, su actitud cambia porque, como ya se señaló, se sienten identificados con otros iguales a ellos.

Cuando nos acercamos por primera vez a una comunidad mixteca monolingüe en la calle de San Bertín, en la colonia Santa Úrsula Coapa, e intentamos comunicarnos con ellos para explicarles el motivo de nuestra presencia, no fue nada fácil; en cambio, cuando dos estudiantes indígenas mixtecos de otra variante dialectal empezaron a hablar con ellos y se comenzaron a entender, logramos una interacción y comunicación entre iguales, lo que abrió realmente el diálogo. Esta confianza se reforzó cuando los estudiantes se identificaron como indígenas hablando su lengua materna, lo que

21231 AT27
60 9 30 110

a su vez nos dio la pauta para trabajar con los abuelos, los padres y los niños en un ambiente de mayor libertad intersubjetiva.

La presencia de personas identificadas por ellos como sus iguales fue la clave para entrar en contacto con familias indígenas migrantes en la demarcación. Antes de llevar a cabo los talleres, un equipo de trabajo no indígena de la Delegación Coyoacán había estado trabajando en el kiosco del Jardín Hidalgo y, por lo que nos comentaron, sus objetivos no habían sido alcanzados satisfactoriamente del todo, pero cuando el proyecto fue reforzado con los estudiantes-maestros indígenas de la UPN, la identificación como indígenas fue definitiva para lograr la interacción y comunicarse con esta población migrante que se encontraba en el Jardín Hidalgo. Poder comunicarse en su lengua y presentarse como indígenas, fue la llave que abrió las puertas al trabajo de campo con los “talleres interculturales para niños indígenas migrantes”.

Es importante destacar que sin la participación de los estudiantes indígenas de la UPN, no hubiera sido posible interactuar tan rápido con los migrantes en la demarcación, lo que también permitió realizar un encuentro simbólico y lingüístico pues lograron identificarse como iguales, y manejarse implícita y explícitamente en un marco de respeto a su identidad. Esta interacción simbólica nos permitió entender ciertos procesos de abstracción y construcción de su realidad étnica como parte importante de sus componentes diferenciados en un tiempo y espacio determinado.

Otro ejemplo de lo anterior es la situación que viven la mayoría de los niños indígenas que no pueden ingresar a la escuela por no contar con acta de nacimiento, misma que, muchas veces, ni siquiera los padres cuenta con ella. La falta de este documento es otro factor que los margina y les impide una

verdadera integración a la vida de la ciudad, y los orilla al comercio ambulante o pedir limosna para subsistir. En todos los casos que encontramos durante la investigación de campo, los niños indígenas de la demarcación, aunque desearan ingresar a la escuela, no podían hacerlo, pues los padres no cuentan con recursos económicos para ir a sus comunidades a arreglar sus documentos o porque simplemente nunca registraron a sus hijos.

No podemos ignorar que esta situación de los indígenas en la ciudad de México es otro factor de desigualdad creciente y una evidencia contundente de la necesidad de sobrevivencia económica, social, cultural y educativa que tienen estos grupos. El reconocimiento del derecho a la educación, dentro de los propósitos de esta investigación, y tratar de contribuir en el campo de la didáctica para grupos culturalmente diferenciados.

1.4. El papel que le ha asignado la escuela a los indígenas

Las propuestas de educación indígena que se dieron a partir de la Revolución Mexicana han establecido modelos tales como “escuelas rudimentarias” o “peor es nada”, “escuelas rurales”, la “casa del pueblo”, “escuelas rurales indígenas”, “escuelas rurales ambulantes”, “misiones culturales” y otras, en las que ha mediado un parámetro no explícito de educación-formación que cumple una función no determinante con el sujeto, pero que busca solucionar el problema mediante una propuesta concreta de escuela. Por ejemplo, desde cualquiera de estas escuelas, el indígena es visto como un sujeto atrasado al que habría de incorporar, integrar o aculturalizar para adaptarlo a la vida “occidental”, a través de una sola lengua y una sola cultura.

Esta idea de aculturación se ha disfrazado de varias propuestas educativas actuales, en las que muchas veces quienes las encabezan buscan una salida al problema por la vía política, la cual se somete a ciertas dinámicas sociales y económicas, más que a la determinación histórica de los pueblos indios; es por ello que el escenario de la educación indígena requiere ser *ocupado* por el sujeto constructor de su historia.

Cuando me refiero a ser *ocupado*, es en el sentido de que el sujeto social indígena, y para esta investigación particular, el migrante, tiene que recuperar su ámbito no como sujeto de acomodo, sino como sujeto en disposición de reconstruir su espacio en un lugar distinto al de sus raíces étnicas, pero que sí es de su nacionalidad, a pesar de que esto último no se ha interiorizado porque la propia nación ha introyectado en estos sujetos una disociación entre el indio y el occidental, lo que ha traído como consecuencia que el indígena no se sienta, como mexicano, aceptado dentro de su espacio nacional.

Por lo que toca a la escuela, no se puede negar el papel que ésta tiene dentro de una sociedad plurilingüe y multicultural, porque aunque se promueva el reconocimiento a la diversidad, la tendencia educativa siempre favorece la homogeneización. Es en este sentido que me parece importante destacar algunas políticas educativas dirigidas a los indígenas y revisar cómo en ellas el indígena es visto como un sujeto contemplativo e históricamente condicionado, en la medida en que su participación no tenía definida una identidad clara. Esta situación ha cambiado, pues los movimientos armados indios han planteado demandas que evidencian los graves errores históricos que la cultura occidental ha provocado con ellos y buscan reivindicar su identidad, pero que se manifiesta particularmente en la sierra y/o en territorios con alta población

indígena, pero no en la ciudad, donde la situación del indígena migrante sigue siendo de discriminación y atraso. Veamos a continuación por qué:

Fue hasta el periodo de Plutarco Elías Calles que Moisés Sáenz, entonces subsecretario de Educación (1925-1930) impulsó el programa de José Vasconcelos y plantea el problema de la especificidad cultural de las comunidades indias. Es importante destacar que el proyecto de Moisés Sáenz sentó “las bases organizativas y teóricas de la política indigenista vigente desde el régimen de Lázaro Cárdenas hasta el final del periodo desarrollista en 1982” (Medina: 1987^a: 9).

La propuesta de Vasconcelos planteaba la incorporación de los indígenas a partir de la preparación de jóvenes profesionales que prestaran sus servicios como maestros elementales y, de entre ellos, seleccionar a los llamados misioneros para que viajaran a las diferentes regiones del país a recabar información sobre la situación social y cultural de los poblados, y buscar voluntarios que quisieran participar como maestros locales a cambio de una modesta remuneración. Esta preparación que habilitaba a los jóvenes para la docencia fue el antecedente de las llamadas “misiones culturales”.³³

Más tarde, el doctor Manuel Puig Casauranc como Secretario de Educación Pública, quien compartía con Vasconcelos la idea de la incorporación de los indígenas, la cual se apoyaba en la filosofía liberal del siglo XIX, que veía como única solución la incorporación de los indios a la civilización europea, y se justificaba como la única forma de que ellos tuvieran bienestar, pues planteaban que su cultura no tenía futuro alguno (Raby, 1974:28-29).

³³ Cabe aclarar que la idea inicial de las misiones culturales fue propuesta por el diputado federal José Gálvez, y fue aprobada por José Vasconcelos, a pesar de que no estaba totalmente de acuerdo (Raby: 1974: 14-23).

Desde esta postura, el doctor Puig Casauranc, como Secretario de Educación Pública creó el Departamento de “Escuelas Rurales Indígenas”, del cual dependían los maestros llamados misioneros, cuya función era conocer y estudiar las condiciones socioeconómicas y culturales de las diferentes regiones y comunidades del país; con la finalidad de reclutar jóvenes líderes de las comunidades para prepararlos como maestros rurales que apoyaran las “misiones culturales”; sin embargo, esta preparación se llevaba a cabo en corto tiempo y con grandes deficiencias a pesar de que contaban con un equipo integrado por diferentes profesionistas y expertos tales como agrónomos, doctores o enfermeras, trabajadoras sociales, profesores, carpinteros y otros; la manera de organizarse era a través de cooperativas para integrar la población rural a la economía de mercado.

Si bien es cierto que este propósito de la SEP, durante la administración de Calles, manifestaba una gran preocupación por llevar a cabo los postulados de la educación dirigida a los indígenas, fuera necesario, en primera instancia, definir el papel del indígena en la sociedad, para lo cual se propuso un plan de trabajo que se diera a la tarea de fundar escuelas para maestros rurales en el campo en las zonas donde pudieran reunirse principalmente los indígenas (SEP, 1926:305).

Con la propuesta educativa de Calles y de sus antecesores y colaboradores, nos damos cuenta de que la necesidad de definir el papel de los indígenas en la sociedad los metió en una lógica de pensamiento que buscó la integración e incorporación del indígena a la vida nacional pero de manera unilateral porque la propuesta fue hecha por no indios hacia los indios y peor aún, se pretendía que esta incorporación se diera a través de una sola lengua y

una sola cultura. Con base en esta concepción homogénea la educación se orientó a formar y preparar a los indígenas como mano de obra calificada para la producción agrícola y técnica industrial, a través de la educación rural de las “misiones culturales”.

En general, podemos decir que a pesar de todas las propuestas de cambio promovidas, la educación rural en el medio indígena no tuvo éxito. Este fracaso que ya Sáenz preveía se manifestó claramente en el Primer Congreso de Educación, que se llevó a cabo en 1929, donde se señalaron los problemas de la educación nacionalista en el medio indígena (Medina, 1987 a:9).

Los fracasos educativos de esta política de incorporación fueron la coyuntura para los cambios que se avecinaban en la década de los treinta con Narciso Bassols el nuevo secretario de Educación quien intentó superar los errores anteriores; para él, la educación indígena debía realizar la síntesis de dos culturas, conservando los valores positivos de las razas indígenas y tomando de la “civilización occidental” todo aquello que fortaleciera a los indios, convirtiéndolos en una raza físicamente vigorosa y mecánicamente apta para producir riqueza en mayor abundancia.

Para Bassols, el problema de los indígenas es que existen dos culturas, una tradicional y otra moderna. La situación de las sociedades indias (en relación con cierto tipo de desarrollo) se debe, según esta idea, únicamente a un retraso cultural y, por lo tanto, la solución consistía solamente en el proceso llamado aculturación, que consiste en la adquisición, por parte de los indios, de los rasgos de la sociedad dominante y la pérdida de la sociedad de origen, siguiendo un movimiento unilateral hacia la llamada cultura nacional (Barré: 1982:55).

Esta política educativa a Bassols, lo llevó a enfrentarse con varios opositores entre quienes se encontraba Moisés Sáenz; sin embargo, a pesar de los problemas, dio los primeros pasos de la llamada educación socialista en el gobierno de Lázaro Cárdenas, quien desplegó toda una política de integración de los indígenas a la sociedad nacional, y que se concebía

[...] de manera multidimensional, es decir, que debe efectuarse en todos los planos: socioeconómico (proletarización del indio), cambio social impuesto por la instituciones especializadas, introducción del sistema de mercados, emigración, campesinización, la integración económica (corría parejo con la inserción de la clase social), la integración cultural (por la aculturación, la castellanización), la integración política (participación en las organizaciones políticas no indias), la integración civilizadora (es decir, la integración a la civilización occidental); por último, la integración nacional, unilateral, es decir, siguiendo un movimiento que va de lo indio a lo no indio y no a la inversa o de modo bilateral que se incorpora a la búsqueda de una identidad nacional (Barré, 1982:43-44).

La política indigenista marcó un momento histórico clave que consistió en la integración del indígena, con su lengua y su cultura, en los diferentes planos sociales y económicos, al cual, como sujeto social, habría que integrarlo a la sociedad nacional a través de su incorporación en los procesos de producción.

Con esta perspectiva política de integración, la educación socialista apuntaba a la creación de escuelas normales que formaran maestros que orientaran los fines de la “educación socialista científica”, ya que planteaban la necesidad de hacer una “selección estricta” de maestros, para que respondieran competentemente a los planteamientos revolucionarios que se estaban aprobando en la Cámara de Diputados en junio de 1934 (Raby, 1974:54).

Para la escuela rural, Cárdenas retomó las diferencias educacionales indígenas, de las que hablaba Moisés Sáenz cuando trabajó el proyecto de Carapan, en el que se hacía una caracterización, de significado distinto, de la educación indígena con respecto a la educación rural; esta diferencia se acentuaba en el idioma castellano, y como derivación de esta diferencia

proponía la creación de un Departamento de Asuntos Indígenas. La apertura de este departamento permitió que en 1939 se llevara a cabo la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas, en donde participaron grandes especialistas mexicanos y extranjeros.

La política educativa indigenista, en el fondo, marcó una posición clara de desigualdad, entre el indígena y el no indígena, que se manifestaba ignorando o anulando la organización social, cultural, lingüística, económica y educativa de los pueblos indios. Esta política puso al descubierto la idea de la imposibilidad de que el indígena pudiera pensar desde su propia cosmovisión y cultura, por lo que alguien que no fuera indígena tendría que pensar por él, lo que derivaba en un indigenismo.

A pesar de los errores que se cometieron con esta política indigenista durante el gobierno de Cárdenas, se dio pauta para replantear la educación indígena, como sucedió en el Primer Congreso Indigenista Interamericano celebrado en Pázcuaro Michoacán en 1940, en donde se reconoció el establecimiento de instituciones nacionales especializadas para atender a las etnias de cada país (INI, 1978:11). El impacto de este Primer Congreso Interamericano no logró consolidarse debido a que Cárdenas dejó el poder para dar paso a Manuel Ávila Camacho, quien terminó con la educación socialista.

El gobierno de México, desde la fundación del Instituto Indigenista Interamericano y del Instituto Nacional Indigenista en 1940, constante e incesantemente ha jugado un papel muy activo en delimitar las oportunidades del desarrollo económico, social y político de la sociedad india. En tal sentido, es muy raro que agencias internacionales participen de forma masiva e importante en los asuntos de los indios mexicanos sin que exista la mediación directa del gobierno mexicano. Por mucho tiempo, el gobierno de México ha promovido una política que ha convertido a la población india en una población extremadamente dependiente del Estado mexicano para garantizar sus derechos, servicios y protección especiales.

Debido a ello, cuando el gobierno mexicano ha decidido tomar acciones contra los intereses indios, tales como las invasiones de las comunidades de Tepehuan, Chihuahua y Chiapas por los militares y la policía en 1993, es difícil para estas comunidades buscar aliados y recursos globales fuera de la fronteras nacionales. Mientras que las agencias e instituciones globales contribuyen con fondos abundantes para

proyectos en México, la mayoría de esos esfuerzos están coordinados por el Instituto Nacional Indigenista, y existen muy pocos contactos y cooperación directa entre las comunidades indias y las agencias bilaterales, multinacionales e internacionales (N. Adam's, 1993: 368 y 369).

Las vivencias experimentadas y los resultados político-educativos que se fueron dando en el proceso, durante y después de la Revolución Mexicana, fueron perfilando concepciones políticas que abrían paso a nuevas propuestas de educación para los indios que se concretaban en programas de trabajo, en los que la teoría y la práctica se conjugaban a través de investigaciones que permitían cuestionar las diferentes posiciones y definiciones con respecto a lo indio y no indio, lo indígena o indigenista.

Nos parece importante aportar algunas apreciaciones sobre el empleo de las palabras indígena e indio. Cuando se hace referencia a los autóctonos de las Américas. La utilización de una u otra de ambas palabras responden por lo general a cierta ideología; así, el indigenismo será la ideología de los no indígenas, y el indianismo lo que elaboran los indios. El indigenismo, nacido del interés [...] de los no indios por los indios, no sin cierto paternalismo, se ha traducido a nivel del Estado en un aparato ideológico de Estado característico de América y destinado a reproducir la situación colonial interna de los pueblos indios y su condición de minoría sociológica. El concepto 'indio', por otro lado, considerado como peyorativo por muchos no indios e incluso por los propios indios, se enarbola actualmente cada vez más como signo de identidad y de lucha. Diremos que se trata entonces de una terminología combativa (Barré, 1982: 42).

Estas posiciones y definiciones en las que se excluía la participación del indio y se le colocaba como sujeto homogéneo, pero sin tomar en consideración sus desventajas, sus particularidades y especificidades como sujetos con la posibilidad de promover su capacidad de pensar, ha sido la lógica que se ha introyectado a la sociedad nacional y la que ha llevado a disociar a los grupos étnicos como parte de una raíz e identidad étnica nacional que está históricamente determinada por una pluralidad cultural y lingüística. El INI, desde su posición indigenista, se planteó como táctica establecer Centros Coordinadores en las zonas rurales más estratégicas, con la finalidad de penetrar en las comunidades más alejadas. Para ello se apoyó en jóvenes

bilingües, a los que se les denominó “promotores culturales indígenas”, y que tenían como función establecer el puente con la población indígena para facilitar el acercamiento y la comunicación con los líderes de la comunidad, los ancianos y las autoridades del pueblo (INI, 1978:116).

El papel que desempeñaban estos coordinadores entre la comunidad indígena fue cobrando fuerza, de tal forma que las acciones de los Centros Coordinadores dependía en gran parte de ellos. Su labor se reconocía como la de los mejores promotores del cambio, pues enseñaban a leer y escribir en español, facilitando la castellanización a través de su lengua materna: esta labor realizada por el centro coordinador les permitía a los indígenas acercarse a un mejor ingreso económico y por lo tanto, a una mejor posición social.

El trabajo que se empezó a generar en el INI, a partir de sus centros coordinadores, y las recomendaciones surgidas en la VI Asamblea Nacional de Educación, en 1963, abrieron la coyuntura para que la SEP creara el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües al año siguiente.³⁴ Sus propuestas educativas giraban alrededor de planteamientos pedagógicos que respondían a las especificidades culturales y bilingües de los diferentes grupos étnicos del país, en la medida en que eran intermediarios entre la cultura occidental y las culturas indígenas, en otras palabras, los traductores del conocimiento occidental al conocimiento indígena.

Lo anterior nos lleva a pensar que las propuestas pedagógicas con las que se formaba a los niños indígenas estaban basadas en un aprendizaje repetitivo donde el concepto se enseñaba como paradigma cerrado; es decir, la enseñanza cumplía un papel de adaptación y transmisión de información, por lo que, en el fondo, no respondía a las pautas de su identidad sino, por el contrario, el proceso

³⁴ “En 1963, existían 350 promotores bilingües pagados por el INI y, a raíz de la VI Asamblea Nacional de Educación, la cifra alcanzó, en 1968, a 2 150 promotores, y en 1970, a 3 815” (Nahmad Salomón, 1982: 181).

enseñanza-aprendizaje operaba como el transmisor de una ideología dominante en desmedro de su propia cultura, lengua y, evidentemente, de su identidad.

De estas propuestas educativas para los indígenas, lo que resultaba más importante, no era dar formación crítica, para que el sujeto indígena desarrollara su capacidad de pensar congruentemente con sus potencialidades, sino, por el contrario, lo que le interesaba a la política del Estado era dar respuesta inmediata a la demanda educativa de toda la población indígena en edad escolar para asegurar una educación primaria completa, pues en la mayoría de las comunidades más alejadas sólo contaban con escuelas incompletas. Esta idea, que intentaba resolver el problema apoyándose en los internados indígenas, vino más bien a complicarlo, ya que dichos internados eran atendidos por personal no indígena, lo que hizo que el sistema bilingüe se enfrentara con el no bilingüe.

Frente a esta situación se hizo necesario separar la educación indígena del sistema de primaria; fue entonces, en marzo de 1973, que por acuerdo de los subsecretarios de Educación Primaria y Normal y de Culturas Populares y Educación Preescolar, se decide crear una estructura educativa que permitiera a los niños indígenas recibir una educación primaria bilingüe y bicultural; esta instancia se denominó Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (Hernández, 1983: 118).

Esta Dirección General tuvo que expandir sus servicios a través de albergues escolares, los que, a diferencia de los internados indígenas, daban servicio asistencial y apoyo a la población escolar indígena que vivía muy lejos de las escuelas completas. El apoyo consistía en dar alimentación y hospedaje de lunes a viernes, asegurando con ello que los niños y jóvenes indígenas concluyeran sus estudios de primaria completa. Paralelamente a este apoyo, se

daba capacitación a la población adulta a través de la enseñanza de diferentes oficios como carpintería, albañilería, corte y confección, talabartería e hilados y tejidos. De igual manera se brindaba asesoría técnica a los campesinos en materia agropecuaria, para lo cual se apoyaban en el personal de brigadas (Coheto, 1983: 135-136).

Si bien es cierto que estas propuestas educativas y la experiencia dio un sentido distinto a la educación indígena, desgraciadamente cayó en contradicciones, pues muchas de estas estrategias educativas fomentaron la corrupción de los encargados de los internados y escuelas albergues. A pesar de estas contradicciones, la agudización de las luchas agrarias que se vivían en el país, el impulso que se iba generando en el Instituto Nacional Indigenista y los centros coordinadores con los maestros culturales bilingües, obligó al Estado a pensar en estrategias de participación que, a su vez, dieran apertura a la expresión, pero también, por otro lado, al control social.

Fue entonces que se dio pie a la reivindicación de los derechos indígenas, a través del Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas que se llevó a cabo en Janitzio, Michoacán, en 1975. Con esta estrategia de apertura se inició una política etnopolulista,³⁵ que acuñó el concepto de “grupo étnico” como unidad política significativa, y da origen a la creación de los Consejos Supremos, que respondían al número de grupos étnicos que existían en el país y que, a su vez, integraban el Consejo Nacional (Medina, 1987b: 182). Como consecuencia de este Primer Congreso, se realizaron otros que impulsaron la creación de organizaciones que consolidaron la política etnopolulista, tales como la integración de la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A. C. (ANPIBAC), creadas en

³⁵ “El etnopolulismo marxista se representa [...] por las posiciones definidas por algunos partidos de izquierda independiente en las que refleja más la congruencia con las posiciones estatales, reactivadas ocasionalmente desde el propio [...] Estado y el partido oficial” (Medina, 1987 a: 16-18).

1976, en Vítam, Sonora cuando por primera vez los maestros y promotores indígenas bilingües se reunieron y, donde estuvo presente el entonces candidato presidencial José López Portillo, al que visitaron al inicio de su administración para llevarle las conclusiones del Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe-Bicultural, con la finalidad de que se analizaran conjuntamente con el Plan Nacional para la Instrumentación de la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural, acuerdo al que habían llegado precisamente en este Seminario (ANPIBAC, 1979: 218).

La política de la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural (EIBB) planteaba reivindicar al indígena, y para ello anteponía la premisa de que “si es una educación indígena tiene que estar en manos de los indígenas”. De esta premisa se deducía lógicamente la participación del indígena en el campo de la educación, por lo que se planteaba la incorporación de jóvenes indígenas, hombres y mujeres, originarios de sus propias comunidades, bilingües, que supieran leer y escribir en español y, de preferencia, que fueran líderes de su comunidad, es decir, que cubrieran un perfil mínimo para ingresar como maestros bilingües-biculturales y así facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje. La mayoría de ellos contaba con los requisitos, pero su nivel escolar era escasamente de primaria terminada y en muy pocos casos contaban con estudios de secundaria.

A pesar de ello, la presencia de estos jóvenes indígenas en esta política de participación legitimaba una educación indígena bilingüe-bicultural, sin embargo, esta etiqueta, aparentemente desaparecía la política de la castellanización, pero sólo se desplazaba de los primeros grados de la educación escolarizada, la cual era con la lengua materna. Además se proponía enseñar no sólo contenidos científicos de la cultura occidental, sino también rescatar la cosmovisión y cultura de los pueblos indios, a lo que le llamaban “contenidos étnicos”.

En la práctica, la educación indígena bilingüe-bicultural presentaba un problema de didáctica, en el que la aprehensión del conocimiento no tenía puntos de referencia ni puntos de articulación con su proceso de formación ni con su lógica de pensamiento ni con su realidad educativa concreta; por lo tanto, su formación y práctica docente reproducía modelos pedagógico-didácticos ajenos a su problemática educativa y procesos de aprendizaje.

Hay que aclarar que las propuestas educativas indígenas que se plantearon como proyecto, sólo se condicionaron a un espacio concreto de participación, sólo en lo técnico-pedagógico y no en la recuperación real y concreta de su educación; pero también hay que considerar que a pesar del espacio limitado de participación y con las limitaciones en su formación crítica, los procesos de contradicción se dieron como un elemento potencial para la transformación de sus demandas educativas; sólo había que preguntarse ¿cómo superar este discurso con acciones prácticas y concretas que permitieran realmente ocupar el espacio educativo, desafiando con sus potencialidades el proceso de formación que por determinación histórica se les ha dado como sujeto social y no como sujetos potenciales?

Lo anterior trajo como consecuencia la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), dependiente de la SEP, que se encargó de llevar a cabo la política y las metas del programa “Educación para todos”. Todas las acciones educativas que habían estado en la Coordinación de los Servicios Educativos para Zonas Deprimidas y Grupos Marginados, que pertenecían a la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, pasaron a integrarse a la Dirección General de Educación Indígena, que se concretó en 1978 con el Programa Nacional de Educación para todos, durante el gobierno de José López Portillo.

Así también, con la creación de la DGEI se puso en práctica la “pedagogía indígena”, entendida como pedagogía liberadora y descolonizadora, pues permitía a los diferentes grupos étnicos su participación directa. Como imperativo inmediato, para llevarla a cabo con la elaboración de materiales didácticos, se planteó como una necesidad la profesionalización indígena. Esta fue una estrategia significativa de esta política, en la medida en que abrió las puertas de la educación superior a los indígenas.

La finalidad de esta política educativa sexenal era dejar en manos de los propios indígenas el proceso de enseñanza-aprendizaje y, de esta manera, responder a una problemática de formación bilingüe-bicultural, planteando que el niño indígena aprendiera a construir su conocimiento, vinculándolo con el uso de su lengua materna y de acuerdo con los modos de percibir y ordenar su concepción del mundo. El problema fue que, en la realidad concreta, la práctica docente estaba basada en la repetición teórica, con dificultades para entender explicaciones y para asimilar los conocimientos como contenidos en un *corpus* teórico, es decir, se utilizaban los conceptos como parte de un recetario teórico que el docente indígena asumía como verdades únicas sin cuestionarlas.

Hemos hecho un recuento de todas estas propuestas educativas pensadas para los indios, con la finalidad de exponer cómo éstas, a pesar de haber sido planteadas en momentos diferentes, fueron elaboradas a través de pautas culturales, procesos históricos, luchas políticas, problemas lingüísticos, contradicciones sociales, etc., pero donde el sujeto indio no estaba incorporado y no se tomaron en cuenta sus exigencias para recuperar su espacio, problemática que se hace aún más con el sujeto social indígena migrante.

Ya hemos hablado de esta actitud frente a la determinación histórica que ha colocado a los indígenas en su tiempo y en su espacio como sujetos colonizados, y

que el espacio es entendido como integración e incorporación a una sociedad occidental y a una cultura “mejor”, lo cual ha implicado que para ser “mejor” es necesario dejar de ser indio para sentirse mexicano; dejar de ser ignorante para pasar a ser civilizado, aunque su condición educativa sea peor; dejar de ser pobre para aspirar a llegar a ser rico, etc. El tiempo se vive como los hechos del pasado, donde las culturas indígenas son apreciadas como parte de la historia, pero que en la actualidad y, en especial, en la capital son vistos como “retrasados” culturalmente.

Ahora bien, cuando se hace referencia a que los indígenas migrantes no se han podido articular como sujetos potenciados en otro espacio territorial, es en el sentido de resignificar su espacio y su tiempo, los cuales les determinan sus niveles de conciencia, elemento importante para comprender su resistencia cultural como migrantes y el proceso de aprendizaje diferenciado en escuelas de cultura occidental. Lo anterior debe ser explicado desde dos lógicas de apropiación, una en relación con la construcción de lo real y otra en relación con la exigencia de objetivación.

La construcción de lo real significa la sustitución de una realidad homogénea que viven como indígenas, por otra realidad heterogénea que experimentan como indígenas migrantes. En otras palabras, los pueblos indios han sido invadidos por diversos mecanismos de alienación, los cuales, en cierta forma, pretenden imponerles una cultura ajena, con miras a unificar una sociedad, en este caso la occidental. Lo que se busca con esta exigencia de construcción de lo real, es poder desentrañar su esencia ideológica entendida como falsa conciencia, donde el lenguaje no es sólo una forma de expresión a partir de códigos lingüísticos sino, por el contrario, es una forma de expresar contenidos de una conciencia histórica,

lo que implica un replanteamiento de la relación sujeto indio-educación india, entendiendo su condición particular como sujeto indígena migrante.

Es en este sentido que se habla del indígena como sujeto potenciabile, en tanto se rompe con la manera de considerar al indígena como un sujeto homogéneo pero con circunstancias desiguales. Esta forma de ver al indígena como migrante en la ciudad de México implica articular en espacio y tiempo un proceso de identidad, en el que la presencia del indígena impone una exigencia de reconocimiento frente a lo posible y lo viable, ya no como sujeto condicionado, sino como sujeto crítico social frente a una conciencia histórica en devenir.

Hablar de un proceso de formación escolarizada para indígenas migrantes es tener la capacidad de reconocer su determinación histórica y poder entender los parámetros no explicativos que impiden verlos como tal, ya que requiere ser entendida y valorada a partir de un proceso histórico-social con contradicciones.

Como un intento de aproximación a esta problemática, se expondrá a lo largo de esta investigación algunos puntos de reflexión que me permitan no sólo explicar, sino argumentar mi postura frente a la educación escolarizada para indígenas migrantes, quienes tienen que resolver las deficiencias de formación que traen por pertenecer al subsistema de educación indígena.

1.4.1.- La escuela y el indígena migrante

Es importante destacar cómo los indígenas y, en consecuencia su educación, han girado desde diversas posiciones político-ideológicas que los han considerado como sujetos con atraso a los que hay que incorporar, integrar y/o aculturalizar. En estas posturas ha mediado el principio de la cultura occidental que propone hacer a un lado sus costumbres, su lengua y toda su idiosincrasia

para incorporarlos a la “civilización occidental”, haciendo un “como que se toman en cuenta”, pero en el fondo se sigue sobreponiendo una ideología del conocimientos científicos.

Sin pretender profundizar en los antecedentes histórico-educativos de los pueblos indios, sí me parece importante reconocer el resultado de un largo proceso histórico que adquiere gran complejidad en el periodo colonial y que se cristaliza en la actual nación mexicana. Para efectos de este trabajo, el recorrido histórico partirá desde la Revolución Mexicana hasta el momento actual. Ubicarnos desde este momento histórico nos permitirá conocer las diferentes acciones educativas que abrieron brecha a la actual educación intercultural bilingüe para niños indígenas, la cual habría que retomar para el caso concreto de los niños indígenas migrantes en la ciudad de México. Estos antecedentes históricos se refieren a los proyectos educativos que se han dirigido a las comunidades indígenas en general, porque para los migrantes indígenas en la ciudad de México particularmente, son pocos los programas propuestos y muy pocos han sido puestos en práctica en las escuelas del Distrito Federal.

Como ya dijimos, la Revolución Mexicana será el punto de partida histórico para conocer los antecedentes de formación de los indígenas, tomando en cuenta que el proceso revolucionario de 1910 abrió un espacio para su consideración, a pesar de que se continuó manteniendo ciertas concepciones referentes a su situación social, económica, cultural y lingüística. Es importante destacar algunos “momentos de estas políticas culturales y lingüísticas que han otorgado el reconocimiento explícito a la composición multilingüe de la población mexicana” (Nava, 2000:1). Es con base en ello que se abren varias interrogantes para continuar la reflexión en este trabajo.

¿Cómo se empezó a construir propuestas educativas para los indígenas, si los procesos de cambio implicaban romper con las contradicciones que tenían respecto a ellos y con resentimientos culturales?, ¿qué concepto de sujeto indígena transitaba por esta determinación histórica? ¿hasta dónde fue diferente la concepción de la educación indígena y cuáles fueron los cambios de fondo durante y después de la Revolución mexicana?

Desde luego que estas interrogantes no resultan fáciles de contestar porque, en el campo de la educación indígena, el debate ha ido diversificándose entre diferentes posturas, lo que ha implicado el seguimiento de diversas propuestas educativas derivadas de movimientos políticos. Para entender esto es necesario presentar el escenario en el que se desarrollaron dichos movimientos para comprender la postura racional de pensamiento de los mismos.

Considerando lo anterior, y sin pretender por el momento debatir los conceptos de indígena y de indígena migrante, para el marco referencial de esta investigación, el sujeto social indígena es un sujeto culturalmente diferenciado, sea migrante o no, porque su determinación histórica los ha sometido y restringido a un desarrollo lingüístico y cultural propio.

Sin embargo, la definición que hace la diferencia entre indígenas e indígenas migrantes, son las prácticas bilingües interculturales con las que se tiene forzosamente que operar en un espacio social que ocupan en la ciudad de México y donde, a pesar de ser mexicanos, se les considera como grupos étnicos distintos con principios generadores de rasgos distintivos, por su visión cosmológica a partir de sus símbolos culturales y su lengua que con frecuencia degradada a dialecto; porque no se puede negar la existencia de las diferencias ni los principios de diferenciación en que paradójicamente se ha ido

construyendo el complejo cultural de los pueblos indios a lo largo del proceso de conquista y colonización.

Podemos entender lo anterior en la significación de espacio-tiempo en que median los valores geopolíticos y geoculturales que se relacionan con el sentido de territorialidad que dejan las familias indígenas cuando emigran, puesto que se incorporan a otro espacio social y cultural que muchas veces ignora la composición pluricultural y multilingüe del país y en el que difícilmente reconoce al indígena como parte de nuestras raíces socio-históricas. Esta identidad se finca en el pasado histórico y se tendría que asumir en el presente y dar continuidad en el futuro, a pesar de los procesos de modernización, lo que no excluye que dentro de esta modernización existan elementos de contradicción que traigan como consecuencia el resquebrajamiento de identidades colectivas.

Todo lo anterior es un primer punto de referencia para entender que los antecedentes históricos de la educación indígena constituyen diferencias significativas en el espacio social en el que se dieron, tomando en cuenta lo que ya se ha dicho en relación con una historia desigual con identidades diferenciadas que responden a una civilización con desventajas. Todo esto nos permite entender el por qué estos sujetos sociales son históricamente diferenciados.

Es con base en estas diferencias que tendremos que ver los antecedentes de la educación escolarizada que los pueblos indios viven en sus comunidades y que se transforman cuando emigran a la capital, ya que sus condiciones educativas son consideradas el reflejo de deficiencias escolares, las cuales, a su vez, se identifican como mera incapacidad frente al occidental, producto de la

discriminación racial, situación que les abre pocas posibilidades de superación educativa.

Particularmente, en el caso de los niños, esta situación que enfrentan cuando ingresan a la escuela en la ciudad los coloca en dos lógicas de conocimiento-aprendizaje, pues sus formas de aprender son ignoradas y devaluadas por el contexto educativo por lo que el sujeto tiene que enfrentar dos situaciones difíciles de resolver: por un lado, el de la identidad individual y, por el otro, el del conocimiento científico-cultural diferenciado.

La actual política educativa para migrantes contempla esta realidad pero aún no ha podido dar respuesta concreta a la problemática. Por tal motivo, la presente investigación pone una lente educativa para proponer posibles soluciones didáctico-pedagógicas a la realidad que enfrentan los niños indígenas cuando emigran a la ciudad y se incorporan a la escuela.

Es importante aclarar que en la búsqueda de propuestas pedagógico-didácticas para los niños migrantes, se han tenido que revisar proyectos educativos como el del Conafe, el de la DGEI, los trabajos con migrantes que se están realizando en la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, y otros trabajos de investigación que se han hecho en otros países que cuentan con población indígena; para ello, hemos revisado varios materiales impresos como libros de texto, guías didácticas, cuadernos para niños, además de haber realizado investigaciones de campo. En casi toda esta revisión hemos podido ver una característica muy particular, independientemente de la institución que lo proponga, en relación con el contenido y el método didáctico.

Por lo que se refiere al contenido, en todos los programas se maneja el rescate de los contenidos culturales y, desde este punto de partida, se busca la

semejanza en relación a sus referentes culturales³⁶ para impartir conocimientos “científicos occidentales”; en otras palabras, a pesar de que se habla de una interculturalidad, en el fondo lo que está presente es la política de la transculturación, que se apoya en una didáctica instrumental que permita buscar equivalencias para facilitar la adquisición y comprensión del conocimiento legítimamente avalado por los libros de texto, donde lo intercultural sólo se maneja a partir de la mención de los diferentes grupos étnicos, pero no se intercambian conocimientos culturales ni se reconoce que responden a un concepto de ciencia diferente al de la occidental. En esto se profundizará más adelante.

Por lo que se refiere al método, en general está considerado como técnica de la enseñanza que se materializa en las guías para los docentes a través de instructivos con pasos sistematizados que permitan llevar de la mano a los maestros y a los estudiantes. A pesar de que podemos señalar que actualmente en la planeación y elaboración de varios materiales didácticos interculturales y bilingües se han incorporado profesionales indígenas, sin embargo, esto no garantiza el cambio. Lo que se ha hecho con esta participación sólo ha permitido adecuar los libros de texto a cada lengua, pero realmente no se ha presentado ninguna propuesta de cambio conceptual en relación con la didáctica orientada a los grupos culturalmente diferenciados, ya que el problema educativo no radica sólo en otra postura pedagógico-didáctica, sino en que el cambio implica romper de raíz con la forma occidental de pensar en la educación indígena; situación político-social que no está en nuestra manos, pero sí al menos en plantear una visión crítica de la problemática educativa real que viven los migrantes

³⁶ Por ejemplo del concepto de ángulo, un maestro indígena bilingüe trató de explicarlo con el concepto de rincón, para que le fuera más fácil entender al niño. Este ejemplo será trabajado con más profundidad en los siguientes capítulos.

indígenas cuando se incorporan a la escuela y, desde ahí, hacer propuestas que respondan en esencia, a la educación desde la diversidad cultural y lingüística, lo cual representa un reto para esta investigación en tanto consideramos a la didáctica como principio generador de las diferentes formas de aprehender e incidir sobre la realidad educativa de los grupos culturalmente diferenciados.

Es importante aclarar que la postura pedagógico-didáctica que se trabaja en esta investigación se delimita a estrategias; en el entendido que la situación político-social de la migración y todas sus implicaciones educativas no están en nuestras manos; pero si está en mi proyecto profesional plantear una visión crítica de la problemática socioeducativa que viven los migrantes indígenas y presentar algunas propuestas alternativas.

1.5.- A manera de conclusión

- ξ Para explicar el problema de los pueblos indios ha sido necesario fundamentar y legitimar una posición, en este sentido, el presente capítulo trabaja articuladamente lo históricamente determinado con lo culturalmente diferenciado.

- ξ La complejidad del problema que se está abordando no se puede ver históricamente de manera lineal, en tanto los indios, como sujetos sociales colonizados, se han apropiado de conductas occidentales que se reproducen al interior de sus pueblos, con procesos de contradicción.

- ξ Los sujetos sociales indígenas, como sujetos colonizados, presentan diferencias combinadas entre lengua y cultura con niveles de desventaja histórica.

- ξ La reflexión social es una capacidad de pensar al mismo tiempo desde varios proyectos, se traslada a un lugar de gestación de nuevos programas, donde los subalternos o colonizados pasan a ser sujetos que también piensan y pueden proponer.

- ξ La diversidad del pasado histórico de los pueblos indios ha sido su fortaleza para el futuro.

- ξ Las distintas lecturas e interpretaciones que se hacen sobre lo diferente reflejan un corte ideológico con respecto a los grupos étnicos; para los indios lo

diferente es un derecho, pero para los occidentales, lo diferente los coloca en una posición de enemigos.

ξ Las discusiones que se hacen, generalmente con respecto a los pueblos indios, se han enfocado más a revisar el problema de la desigualdad social y sus efectos en el contexto de la sociedad global, y han excluido el reconocimiento y aceptación de su propio control social y político dentro de la estructura política hegemónica.

ξ La categoría de “grupos culturalmente diferenciados” constituye una compleja relación histórica, definida no sólo por la cultura y la lengua, elementos sustantivos que diferencian las fronteras de esta categoría también determinada por la identidad, derivada de posiciones ideológicas de diversa naturaleza. Muestras de ello son las crisis de los sistemas sociales y las rebeliones étnicas de los últimos tiempos.

ξ Cuando se hace alusión a la categoría de *diferenciado* es en el sentido de que no se puede poner en igualdad de condiciones a quienes han tenido procesos históricos distintos y que se tiene derecho a tales diferencias porque las personas son iguales. De ahí que no sea lo mismo decir diferente que diferenciado. El primero hace alusión a la comparación, mientras que el *segundo*, remite a entender procesos, situaciones culturales y símbolos sociales distintos.

ξ Los conceptos de espacio y tiempo cobran significados culturales, cosmológicos y políticos del presente como devenir histórico. La

significación cultural y cosmológica del pasado expresa diferentes lecturas de realidades históricas; por ejemplo: para la cultura occidental, el espacio y el tiempo son determinados en la historia por la conquista de los europeos, que impuso un proceso de aculturación que ha estado determinado por una cultura superior en la que las condiciones y las relaciones históricas supeditan al sujeto social a un desarrollo histórico. En este sentido, el espacio es entendido como integración e incorporación a una sociedad y a una cultura y el tiempo se vive como hechos del pasado, es decir, las culturas de los pueblos indios son abordadas como parte de una historia pasada, se habla de ellas como parte del atractivo turístico, como historias muy interesantes del pasado, pero “retrasadas” para el presente y, desde luego, para el futuro. Por otro lado, para los pueblos indios, el tiempo se expresa como algo que quedó atrás, pero también como parte de su futuro; la conquista quedó en su memoria colectiva con el sello de la colonización.

ξ En México, abordar el problema educativo de los grupos étnicos llamados indistintamente pueblos indios, pueblos indígenas, minorías étnicas, grupos en pobreza extrema, grupos marginados, subdesarrollados, grupos desiguales, pluriculturales, multiculturales y otros es entrar en un debate desde distintas ideologías, en tanto se han creado estas categorías y abstracciones alrededor de una filosofía y política occidental; cualquier posición que se adopte, implica tomar una postura.

ξ Los símbolos traen una carga de preconceptos, conceptos e idiosincrasia, y representan la categoría básica de su pensamiento; es la categoría de su

formas y la relación que el sujeto indio concibe de las cosas y comienza con la percepción en una relación espacial y abstraída del espacio.

- ξ Los grupos indígenas se mueven en un espacio simbólico a través de actos cosmológicos (con mitos y magia).
- ξ En la ciudad de México a los indígenas migrantes se les considera como sujetos atrasados y subdesarrollados.
- ξ El proceso de migración indígena a la ciudad de México se da por la búsqueda de sobrevivencia económica, aunque para ello tengan que violentar su cultura y su lengua.
- ξ Su presencia en la Delegación Coyoacán, como indígenas migrantes, es una evidencia del pasado.
- ξ Con la migración los indígenas buscan mejores condiciones de vida, a pesar de que muchas veces dichas condiciones empeoran porque tienen que pagar renta, luz, transporte y otros.
- ξ Se organizan y se identifican como indígenas migrantes en un contexto diferente, lo cual los fortalece para vivir y sobrevivir en la ciudad de México de manera comunitaria, expresando un comportamiento colectivo.

- ξ La migración incluye contradicciones que resquebrajan identidades colectivas por el proceso de modernización o confirmando su identidad en contextos diferentes.
- ξ Expresa la reproducción de códigos en el lugar donde emigran.
- ξ Su concepto de realidad es diferenciado, lo que determina una forma de aprehender y de conocer.
- ξ Tienen un imaginario que almacena símbolos de desigualdad en los que el conocimiento forma parte de su actuar determinado por su realidad en la ciudad de México.
- ξ La abstracción del pensamiento se da cuando la representación (correspondencia entre objeto y palabra) permite intercambiar percepción y concepto, lo que se expresa a través de un esquema conceptual con códigos simbólicos para cada grupo étnico.
- ξ Sus formas de pensar manejan experiencias heredadas por su tradición, y su lenguaje cultural (verbal y no verbal) articula formas de razonamiento a través de símbolos que son mitos relacionados con un espacio que se ha ido modificando (como migrantes) en su relación intercultural.

Las familias indígenas migrantes con las que se trabajó en la Delegación Coyoacán, son:

- ξ Sujetos condicionados y determinados por un proceso de colonización

- Condicionados a un pensamiento de la cultura, en tanto ésta sirve de representación social con múltiples fines.

- Determinados, en tanto esta caracterización nos permite identificar las desventajas históricas que han heredado los grupos étnicos en relación con su condición social, lingüística, cultural y educativa.

ξ Son sujetos culturalmente diferenciados, porque:

ξ Tienen igualdad como sujetos sociales, a pesar de tener condiciones sociales distintas.

ξ La igualdad hace referencia a lo diferenciado con principios de diferenciación común que derivan en prácticas distintas y distintivas a la cultura occidental. Estas diferencias determinantes están asociadas a su condición cultural, lingüística y espacio social (Bourdieu 1998:34-35).

ξ La existencia de la diferencia dada por los principios de diferenciación se han ido construyendo en la paradoja del complejo cultural de los pueblos indios a lo largo de la historia.

ξ Tienen una historia desigual, identidades diferenciadas, poseen una civilización desigual; la cultura constituye una cosmovisión diferenciada, existe una pluralidad cultural -lengua y cultura son elementos diferenciadores.

ξ La pluralidad cultural es un desafío para la educación. El reconocimiento de la pluralidad étnica reclama:

ξ Su autonomía y determinación como sujetos sociales indígenas.

ξ Derecho de igualdad social para tener identidades separadas y diferenciadas.

ξ La exigencia de objetivación, planteada desde la problemática de los pueblos indígenas

Tienen una lengua distinta y un pensamiento simbólico, determinado en el tiempo y el espacio

- El tiempo como relatividad de valores da cuenta de una manera de ser, de pensar, de actuar en un tiempo histórico.
- El espacio como integración e incorporación a una sociedad y a una cultura por su condición como migrantes.
- Tienen un pensamiento lógico.
- Han introyectado una cultura ajena a través de la asimilación y aculturación.
- En la ciudad de México y, concretamente, en la Delegación Coyoacán, los grupos étnicos se van agrupando e identificando en predios y colonias.

Algunos de los motivos por los que emigran son:

- Muchos de ellos viven el despojo de sus tierras y de sus reservas naturales envolviéndose en un imaginario colectivo de dominación y sufriendo represión como organizaciones etnopolíticas.
- Buscan mejorar su condición económica.
- Encuentran en la ciudad de México “mejores condiciones de vida” que las que tienen en su comunidad.

CAPÍTULO 2

Interpretación del trabajo de campo

Introducción

Los avances del trabajo de campo obtenidos responden al estudio exploratorio de conceptos ordenadores que dan el punto de partida para fundamentar el marco teórico conceptual de la investigación. En este sentido, el trabajo organiza la lógica categorial de un primer concepto fundamental que es de “grupos culturalmente diferenciados”. Referente conceptual importante que se consideró para el trabajo de campo con migrantes indígenas en la ciudad de México, donde lo culturalmente diferenciado se expresa en un tiempo y espacio determinado. **El tiempo**, como se señaló en el capítulo 1, hace referencia a la situación actual de las familias indígenas migrantes mientras que el **espacio** se ubica en la ciudad de México y, concretamente en la Delegación Coyoacán.

Articular los resultados del trabajo de campo que se presentan en el levantamiento de la información, nos remite a una investigación interpretativa, en la medida en que los referentes empíricos no tienen punto de comparación y, por lo tanto, la construcción del análisis parte de diversos criterios epistémicos que permiten abrir el ángulo de construcción de los referentes problemáticos observados con mayor frecuencia.

Desde este corte conceptual, la presente investigación interpretativa parte de una determinada manera de fundamentar y legitimar los referentes empíricos, obtenidos en el levantamiento de información, argumentándolos a partir de conceptos clave que son lo históricamente determinado y lo



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

culturalmente diferenciado y que se constituyen en conceptos categoriales básicos mediados a su vez por las categorías de movimiento y espacio, las cuales deben ser revisadas en los procesos de contradicción de lo cultural y que es difícil separarlas de las representaciones simbólicas porque implica aceptar una cultura y compartir juicios previos de valor, aunque sea de modo implícito (Villoro 1998: 244).

En el proceso de construcción de esta investigación interpretativa, el desarrollo metodológico implica trabajar los niveles de descripción e interpretación para entender la condición social históricamente determinada que conforma a estos sujetos sociales indígenas migrantes. La revisión que se hace de estos referentes conceptuales significa abordar el campo de la cultura desde la expresión de un presente, respaldado por un pasado.

Desde esta lógica metodológica, los diferentes niveles de interpretación se trabajarán a partir de una conceptualización que a su vez cristaliza otros conceptos mediadores que dan paso a la explicación descripción e interpretación, con la incorporación de nuevas categorías en el mismo proceso. Cabe señalar que no se pretende una sistematización lineal de conceptos que ofrecen sentido por sí mismos, ya que el trabajo de campo nos presenta una red compleja de referentes empíricos con características diversas dentro de las mismas identidades sociales que conformaron los criterios de selección y que son los que organizan los conceptos constitutivos de la interpretación.

Frente a esta complejidad, el trabajo de campo nos remite a una diversidad de estrategias asociadas a la condición cultural y lingüística³⁷ de los grupos investigados y que se fueron identificando en expresiones simbólicas de comportamientos colectivos, de los cuales considero que existen algunos

³⁷ Para efectos de esta investigación interpretativa, me enfocaré más a lo cultural, porque lo lingüístico implica otro campo de investigación.

elementos que me permitieron identificar ciertos comportamientos colectivos como el dibujo o la imagen, el color y la grafía.

Estos comportamientos colectivos que se ubicaron en el trabajo de campo constituirán el componente de significados que identifican al objeto de estudio como prácticas culturales que convergen teórica y metodológicamente con otros datos observados; la articulación de ambos será el punto de partida y de llegada para la explicación, la descripción y la interpretación de los criterios de selección.

2.1. Consideraciones del trabajo de campo³⁸

Es inevitable reconocer y admitir que el no pertenecer al mundo indígena y no hablar su lengua, de entrada, marca límites en el campo de la investigación interpretativa, en la medida en que los referentes empíricos pasan por un filtro de interpretación del investigador que puede tener el riesgo de reinterpretación de la realidad investigada, quedándose sólo en una manera de captar los reflejos de los que habla Gruzinski:

Admitimos simplemente que del mundo indígena sólo aprehendemos reflejos, a los cuales se mezclan, de manera inevitable y más o menos confusa, el nuestro. Pretender pasar el espejo y captar a los indios fuera de Occidente es un ejercicio peligroso, con frecuencia impracticable e ilusorio. A menos de hundirse en una red de hipótesis, acerca de las cuales hay que admitir que deben ponerse sin cesar en tela de juicio (1995:13).

Con el considerando anterior, el levantamiento de información se compone de las tres fases del trabajo de campo, que se señalarán más adelante. Las dos primeras permitieron obtener algunos datos importantes que sirvieron para acotar el problema de investigación con mayor profundidad, y, la tercera fase, hizo posible capturar información precisa para la construcción del cuerpo teórico, que

³⁸ El trabajo de campo se encuentra en el Anexo para su consulta.

se prolongó durante los talleres que posteriormente se llevaron a cabo (hasta el año 2003) dado que el proyecto continuó fortaleciéndose cada vez más.

El trabajo de campo, en sus dos primeras fases, fue determinante para captar información relevante sobre la problemática educativa concreta que viven los indígenas migrantes en la ciudad de México, y concretamente en la Delegación Coyoacán. Entendemos que el acercamiento a esta realidad arrojó información inagotable, por lo que hubo la necesidad de hacer una delimitación del objeto de estudio en la investigación; para nuestro caso, el trabajo de campo se dirigió a conocer el contexto cultural que viven y asumen algunos indígenas migrantes de la demarcación. Este acercamiento fue el punto de partida para reconocer y reflexionar sobre algunas estructuras de significación y representación simbólica de estos sujetos sociales.

Con base en lo anterior, el trabajo de campo implicó la estructuración de un plan de trabajo que permitiera interactuar en varios espacios con los migrantes indígenas de la demarcación, lo que a su vez nos dejara acercarnos a conocer la matriz cultural construida desde fuera de su lugar de origen, y que hace referencia a una identidad, a una lengua y a una cultura propia. Así definimos sus diferencias, las cuales generan sus rasgos distintivos propios de su matriz cultural. Así también, este legado es el producto de un condicionamiento histórico, afiliado y asociado a la condición de grupo étnico que opera con distinciones simbólicas y con lenguaje desigual frente a una sociedad dominante, como la cultura occidental.

La tercera fase se prolongó como parte de una complementación de las dos primeras, lo que nos permitió acercarnos con mayor direccionalidad a varias ausencias no completadas en las dos primeras fases, es decir, en esta tercera fase se pudo rescatar más el trabajo de los padres para poder profundizar en ciertos contenidos culturales a partir de los dibujos figurativos de los niños; así mismo se observó con mayor precisión los referentes observados.

Si ubicamos lo anterior en un contexto social de Occidente, el indígena, al pasar a ser migrante, pierde su sentido de territorialidad para inscribirse en otro reconocimiento socio-cultural y, por lo tanto, lleva a incorporar prácticas culturales distintas, construidas desde afuera por otra matriz cultural cargada de desigualdades sociales. No se puede negar que la cultura occidental ha caracterizado a los indígenas en general por sus condiciones históricas como sujetos atrasados y subdesarrollados, pero cuando estos indígenas están presentes en una matriz cultural que no se acepta como diversidad cultural y lingüística, el indígena migrante es descalificado y, como consecuencia, rechazado, motivo por el cual, muchas veces, desintegra su identidad colectiva, este proceso de contradicción se manifiesta en el olvido y el rechazo de su memoria colectiva; pero también encontramos el reflejo de otra realidad concreta que pone cara a cara otra lógica de vivirse como indígena migrantes y es cuando el sujetos de un mismo pueblo comunitario se identifican y apoyan en un contexto diferente y se fortalecen para sobrevivir en la ciudad de México.

No podemos ignorar que la migración de los indígenas a la ciudad de México es la manifestación de una desigualdad creciente y la evidencia contundente de una manera de sobrevivir y, en este sentido, el trabajo de campo nos enfrentó a la incomprensión de ciertas estructuras de significación y representación simbólica que los migrantes trascienden en un espacio diferente y no como diferenciado, a pesar de que son parte de un mismo proceso multicultural y plurilingüe, lo que les da el derecho a identificarse como mexicanos.

En este ~~contexto~~ interactivo, el trabajo de campo nos permitió reconocer los problemas educativos que viven los migrantes en la demarcación y, a partir de algunas estrategias pedagógicas, se obtuvieron datos significativos en la experiencia directa. Con base en lo anterior, a continuación expondremos de manera general, la concepción y la organización del trabajo de campo. En

principio, se plantearon varias interrogantes que derivaran en la construcción y delimitación de un objeto de investigación:

Estas interrogantes fueron:

¿Cómo conocer los referentes empíricos de aprendizaje de los niños indígenas migrantes, de acuerdo con su cosmovisión y lógica de abstracción, que me permitan construir una didáctica dirigida a ellos?, ¿cómo acercarse a un aprendizaje intercultural cuando existen propiedades de abstracción diferenciadas?, ¿cómo conocer las formas de aprendizaje de los niños indígenas migrantes frente a los conocimientos occidentales?, ¿cómo diferenciar aprendizajes culturales con aprendizajes escolarizados?

Estas interrogantes permitieron elaborar el problema de investigación para el trabajo de campo.

2.2.- Problema de investigación

¿Cuáles son las estructuras de significación y representación simbólica de los niños indígenas migrantes de la demarcación, que me permitan construir condiciones didácticas que deriven en aprendizajes diferenciados de acuerdo con sus condiciones como niños indígenas migrantes?

Este cuestionamiento nos llevó a desentrañar una lógica metodológica e instrumental para detectar algunos indicadores empíricos y ubicar un problema de fondo, a partir de ciertos criterios metodológicos.

2.3. Criterios metodológicos

Entendemos que en el campo de la educación, la metodología es el proceso de conocimiento que guía la investigación y, por lo tanto, implica un proceso que va dándose con el esfuerzo continuo de aproximaciones metodológicas e

instrumentales. En este sentido, el conocimiento que se busca a través de la metodología es un conocimiento inagotable sobre la realidad concreta que queremos estudiar y, por consiguiente es necesario pensar en una metodología de investigación en la que el trabajo de campo trascienda lo observado de la realidad; en otras palabras, como dice Zemelman, que nos permita “pensar a lo indeterminado o no dado que se oculta en lo dado” (1987b).

El trabajo de campo constituyó un proceso de búsqueda progresiva de referentes empíricos que permitieron identificar conductas culturales que condujeran a entender, desde una dimensión práctica, los procesos de aprendizaje de los sujetos indígenas migrantes. En este sentido, la observación jugó un papel importante en la búsqueda de referentes simbólicos que llevaran a experiencias práctico-pedagógicas en el contexto de la diversidad.

Con base en lo anterior, se asume la propuesta metodológica como un trabajo de investigación interpretativa, para el cual se hace necesario establecer un marco teórico metodológico apoyándonos en las ciencias sociales, a partir de la investigación etnográfica, la investigación-acción y la investigación protagónica;³⁹ para ello, fue necesario enfocar el trabajo en un nivel de significaciones y representaciones que los grupos étnicos con los que se trabajó han tenido que vivir y asumir como sujetos sociales dentro de una matriz cultural occidental.

Con base en la línea pedagógica que se trabajó, la presencia de maestros indígenas bilingües⁴⁰ en el proyecto fue fundamental para llevar a cabo el trabajo de campo con los migrantes indígenas, pero también, cabe mencionar, esta participación nos involucraba en prácticas pedagógico-didácticas

³⁹ Categoría que retomo de los “Talleres pedagógicos interculturales” del profesor Segundo Quintriqueo, 2002.

⁴⁰ Estos maestros están actualmente profesionalizándose en el campo de la educación indígena bilingüe intercultural en la Universidad Pedagógica Nacional.

integracionistas, como se explicó ampliamente en el primer capítulo. Frente a esta contradicción, la investigación acción nos ayudó en el proceso mismo de los talleres interculturales a que los estudiantes, como sujetos protagónicos importantes, revisaran crítica y reflexivamente su propia práctica docente y que esta revisión los llevara a descubrir sus potencialidades y limitaciones.

Para ello se implementó un seminario taller que fue adquiriendo carácter permanente, cuya finalidad era que el estudiante reflexionara sobre su propia experiencia en otro espacio educativo, dentro de la problemática educativa indígena; para esto nos apoyamos en la grabación de videos con el fin de que se revisara desde la observación de la práctica pedagógico-didáctica en el contexto de la diversidad cultural y de la reflexión colectiva de los participantes en el seminario-taller.

La experiencia que vivía el estudiante en el contexto de una realidad de enseñanza plurilingüe y multicultural nos iba conduciendo a la búsqueda de propuestas alternativas a la enseñanza escolar. Esto era posible en la medida en que el estudiante indígena establecía la relación entre la *práctica-teoría-práctica*. La principal dificultad con la que se enfrentaron fue precisamente la articulación de constructos pedagógicos que respondieran a la realidad concreta de los niños que asistían a los talleres, pero que se diferenciaba entre los que acuden a la escuela y los que no.

Fue sobre la base de esta experiencia que se iba dando el trabajo de **campo**, en tanto en el proceso mismo de la investigación acción se inscribía la observación etnográfica, enfoque que nos permitió descubrir comportamientos de pertenencia y apropiación de modelos de enseñanza a partir de su intersubjetividad cultural. Esta experiencia relacionó la interculturalidad y la diversidad cultural al interior de los diferentes talleres.

Las estrategias metodológicas que se iban proponiendo en cada uno de los talleres se fortalecían con los elementos que nos proporcionaban conjuntamente la investigación-acción, la investigación etnográfica y la protagónica. Relacionar los datos desde cada uno de estos referentes teóricos de investigación, no fue fácil de articular, en la medida en que la información que se obtuvo a través de las estrategias de investigación implicó una exigencia de articulación entre los resultados del trabajo de campo con la propuesta didáctica para los grupos culturalmente diferenciados.

2.3.1 Estrategias metodológicas

- ξ Trabajo directo con los niños, a través de “talleres interculturales de regularización para niños indígenas migrantes de la demarcación”. Estos talleres se pensaron como el espacio que nos podía permitir observar y captar formas de aprender de estos niños, de los cuales algunos asistían a la escuela y otros no. En ambos casos, el taller nos llevó a diferenciar el aprendizaje cultural propio de su cosmovisión con el aprendizajes ~~inter~~intercultural. Por otro lado, los talleres serían una vía que nos permitiría conectarnos con algunas escuelas urbanas donde los niños asistían, con la finalidad de conocer algunos comportamientos de aprendizaje en otros espacios y ambientes diferentes al de su matriz cultural.
- ξ El trabajo directo con los niños se complementaba con estrategias de comunicación como las anécdotas, los dibujos y los materiales pedagógicos que elaboraron los estudiantes para los niños de los talleres.
- ξ Observación directa en algunas escuelas oficiales donde asistían niños indígenas migrantes. Entrevista con los docentes de grupo (no indígenas).

- ξ Se detectaron dos escuelas: Esperanza López Mateos, de la Colonia Santa Úrsula Coapa,⁴¹ y la escuela Emilio Portes Gil, en la colonia Santo Domingo.
- ξ Talleres de capacitación urbana⁴² con los padres de familia de los niños indígenas. A partir de estos talleres, se establecieron estrategias de comunicación con entrevistas, anécdotas y otras, para conocer cómo aprendieron sus saberes culturales y cómo los transmiten a sus hijos, lo que nos permitiría detectar algunas formas de aprender de los niños indígenas con abstracciones diferenciadas.
- ξ Trabajo directo con estudiantes indígenas de la licenciatura en Educación Indígena a través de un seminario-taller permanente de didáctica desde la diversidad cultural con la presencia y participación de los estudiantes, maestros-indígenas, que fueron los actores estratégicos para obtener información cualitativa durante el trabajo de campo. Es interesante señalar que con este equipo de estudiantes, el trabajo de los niños adquirió una interacción significativa en los aprendizajes culturales e interculturales, dado que el niño indígena se vio identificado con ellos.

2.3.2. Lógica instrumental

El trabajo de campo se apoyó en el diario de campo, que a su vez se complementó en videos-grabaciones y entrevistas no estructuradas.

⁴¹ Es importante destacar que en esta escuela el sistema de enseñanza que se utiliza para las matemáticas es a través del sistema maya y náhuatl.

⁴² En estos cursos-taller se le ayuda al indígena migrante a entrar a un proceso de "adaptación" (como necesidad y no como posición ideológica) que le permita conocer, operar y manejarse en la ciudad en sus diversos aspectos.

2.3.3. Los campos seleccionados fueron:

- El Distrito Federal y en éste:

ξ La Delegación Coyoacán, en diferentes espacios como:

- 1.- Quiosco de Coyoacán o Jardín Hidalgo
- 2.- San Francisco, Coyoacán
- 3.- Santo Domingo, Coyoacán
- 4.- Santa Úrsula Coapa, Coyoacán

2.3.4. Diario de campo

Entre los proyectos de la Delegación Coyoacán está el programa de Atención al indígena migrante, programa que, a partir de 1998, operaba con el apoyo de un grupo de jóvenes afiliados a Visión Mundial; estos jóvenes, conocidos como brigadistas, venían trabajando con algunos niños indígenas de la demarcación, sin embargo, a pesar de que su trabajo era constante y entusiasta, no lograban relacionarse con las familias indígenas migrantes, pues consideraban que no era fácil entrar en su ámbito y algunos llegaron a pensar y expresar que sentían un rechazo, “quizás por ser güeritos”.

La responsable del programa en la Delegación Coyoacán, la licenciada Ivonne Sámano, acudió a la Universidad Pedagógica Nacional, concretamente a la Licenciatura en Educación Indígena, a pedir apoyo para el programa de Atención al indígena migrante pues consideraba que el perfil de los estudiantes y por el proceso de formación y profesionalización que se imparte en la UPN su presencia era lo más adecuado para fortalecer el programa; fue así que la

Delegación Coyoacán solicitó la colaboración a la UPN y concretamente la participación de los estudiantes, responsabilizándome personalmente en este programa por parte de la academia de Educación Indígena, propuesta que me interesó por la afinidad directa con mi proyecto de investigación doctoral.

Ambas instituciones elaboramos un plan de trabajo en el que los estudiantes jugaban un papel fundamental, en tanto ellos ejercían el contacto directo con los niños indígenas migrantes de la demarcación. Fue con base en este considerando que con un grupo de treinta y nueve estudiantes nos organizamos para acudir al Jardín Hidalgo, un sábado y un domingo, con la finalidad de ubicar el espacio y ver la posibilidad de conectarnos con algunas familias indígenas migrantes que trabajaban en este jardín algunos como vendedores establecidos, otros como vendedores ambulantes y otros que pedían ayuda económica.

La estrategia que se siguió con los estudiantes era igual a la que llevaba a cabo el equipo de brigadistas, que consistía en ir de puesto en puesto para llevar a los niños al quiosco a trabajar, lo que al principio no era fácil que los padres permitieran ir a sus hijos, pues muchos de ellos tenían la obligación de vender determinada cantidad de mercancía; algunos los ponían a pedir dinero y otros tenían que cuidar a sus hermanitos más pequeños, ya que algunos eran bebés y los cargan en sus espaldas; otros no querían dejarlos ir por otras razones, pero cuando los estudiantes se identificaron como maestros bilingües y algunos de ellos hablaron en su lengua materna, la actitud de muchas familias indígenas cambió.

Esta estrategia que se llevó a cabo con los estudiantes resultó un éxito en la medida en que la presencia de los maestros indígenas permitió el encuentro de identidades culturales y lingüísticas; algunos de estos estudiantes se encontraron con paisanos y uno de ellos se conectó con uno de los líderes de los migrantes otomíes de Querétaro, quien nos ayudó a entrar en contacto con otras familias y

grupos étnicos. Es difícil describir este momento estratégico con el cual se inició el trabajo porque en la medida en que los estudiantes se identificaban como maestros indígenas y explicaban el motivo de su presencia en el Jardín Hidalgo cambió la dinámica, pues se corrió la voz y varios maestros se reunieron y manifestaron su acuerdo de llevar a cabo los Talleres Interculturales para los niños indígenas migrantes; incluso, algunos padres pidieron el apoyo para que se les enseñaran también a leer y escribir y se les ayudara a integrarse a trabajos mejor asalariados que como vendedores. Fue así como el número de niños en este espacio de Coyoacán fue aumentando y los padres ya les permitían a sus hijos asistir al quiosco; otros incluso nos invitaron a sus casas para que se les apoyara a sus hijos en los trabajos escolares.

El éxito que se tuvo con la participación de los estudiantes en el Jardín Hidalgo nos permitió acercarnos a sus casas y establecer nuevos contactos. Este logro obtenido por los estudiantes no fue muy bien visto por el equipo de brigadistas quienes tenían ya un año de trabajo en este programa y no habían logrado lo que los maestros bilingües hicieron en dos días. Esta intervención directa de los estudiantes contribuyó para que en el quiosco de Coyoacán se empezara a trabajar con más de veinte niños; lo que nos llevó a abrir el primer Taller Intercultural para Niños Indígenas Migrantes, que a pesar de no contar con material didáctico específico para trabajar con ellos, fue apoyado, por la Delegación con la infraestructura, colocando mesas y sillas en el quiosco, y la UPN con material de papelería.

De manera general, este primer taller nos puso cara a cara con varias limitaciones en el campo de la didáctica y la práctica docente con y para grupos culturalmente diferenciados. Al finalizar el primer taller intercultural se dieron dos situaciones que contribuyeron para que no se continuara trabajando en este espacio: una de ellas fue la renuncia de la responsable directa del programa por parte de la Delegación y, la otra, porque los brigadista se mostraron inconformes

con los estudiantes, quienes los habían desplazado, ya que ellos querían continuar con su trabajo en el Jardín Hidalgo como lo habían venido haciendo. Este fue el mismo caso que se tuvo en el cuadrante de San Francisco, donde se trabajaba paralelamente con otro grupo de niños.

Es importante destacar que después de que los estudiantes se retiraron de estos dos espacios, los grupos de niños que asistían al quiosco de Coyoacán y al cuadrante de San Francisco se fueron desintegrando, al contrario de lo que ahí pasaba en Santo Domingo y en Santa Úrsula los talleres se iban fortaleciendo por un equipo de técnicos de la Delegación y por otro equipo de estudiantes indígenas, los cuales, a partir de la primera experiencia, nos permitieron llevar a cabo otras estrategias de trabajo, tales como:

- 1.- Realizar los talleres en predios donde se nos garantizara la presencia de varios niños, ya que en la primera experiencia se buscaron lugares de la delegación que aunque nos permitiera contar con una buena infraestructura, los niños no asistían.
- 2.- Incorporar a jóvenes indígenas con estudios de secundaria para apoyar a los estudiantes, ya que eran pocos para todas las necesidades que presentaban las familias.

Todo lo anterior fue de manera general, punto de partida y la puerta que nos abrió varias vetas de observación para la segunda fase de los talleres interculturales. Una de éstas fue el movimiento y el espacio que los niños materializaron en sus cuadernos cuando escribían. Otra fue el dibujo y el color. Estos referentes nos permitieron enfocar la observación y el trabajo de manera más puntual en la segunda y en la tercera fase. Esta última se trabajó con mayor profundidad en los talleres posteriores del trabajo de campo; por lo que podemos decir que ésta se prolongó hasta el 2003. Para explicar esta profundidad es necesario hacer una descripción del trabajo de campo de manera más puntual, para ello organizaré su presentación por taller y por fase.

En principio, se entiende por taller intercultural para niños indígenas los que se llevaron a cabo en diferentes periodos del año y cada fase se encuadra en un espacio donde se implementaron los nueve⁴³ talleres que a continuación se describen:

1ª fase: Se inició en mayo de 1999 y concluyó en mayo de 2000, en:

1. Cuadrante de San Francisco
2. Santo Domingo, Coyoacán
3. Santa Úrsula Coapa

2ª fase: Se trabajó de mayo a julio de 2000, en:

1. Nessel, Santo Domingo, Coyoacán
2. San Bertín, Santa Úrsula Coapa, Coyoacán
3. San Emeterio, Santa Úrsula Coapa, Coyoacán

3ª fase:⁴⁴ Operó de septiembre de 2000 a marzo de 2001, en:

1. Nessel, Santo Domingo Coyoacán
2. San Bertín, Santa Úrsula Coapa

⁴³ Después de estos nueve talleres que integraron el trabajo de campo se continuó con otros siete, por lo que podemos decir que esta tercera fase tuvo un corte convencional; porque se prolongó hasta el 2003. La implementación de estos siete talleres más nos permitió complementar información y verificar datos observados que quedaron incompletos en el primer corte del trabajo de campo.

⁴⁴ Como ya se señaló, la implementación de los talleres continuaron, lo que nos permitió profundizar en los referentes empíricos y en algunas estrategias didácticas que contribuyeron en la propuesta que más adelante se presenta.

Cuadro 3 Cronograma general de las tres fases del trabajo de campo

CALENDARIZACIÓN / TALLERES	INICIÓ 25-09-99	CULMINÓ 4-12-99	INICIÓ 20-05-00	CULMINÓ 15-07-00	INICIÓ 01-09-00	CULMINÓ 01-03-01
PRIMERA FASE						
1.-JARDÍN HGO. COYOACÁN.	X	X				
2.-CUADRANTE DE SAN FRANCISCO.	X	X				
3.-SANTA URSULA.	X	X				
4.-SANTO DOMINGO.	X	X				
TOTAL DE HORAS		411 HRS				
SEGUNDA FASE						
1.-NESMEL COYOACÁN.			X	X		
2.-BERTÍN.			28-05-00	16-07-00		
3.-EMETERIO.			28-05-00	14-07-00		
TOTAL DE HORAS				366 HRS		
TERCERA FASE						
1.-NESMEL COYOACÁN.					X	X
2.-BERTÍN.					X	X
TOTAL DE HORAS						432 HRS
TOTAL DE HORAS EN LAS TRES FASES						1,229 HRS

Fuente: Elaborado por los estudiantes Eusebio Hernández Pérez, Mauro López Pérez y Gerardo Parra.

2.3.5. Procedimiento metodológico de las tres fases de investigación

Cada una de las colonias requirió de estrategias diferentes, las cuales permitieron en cada una de sus fases captar un buen número de población infantil indígena, así como trabajar de manera más sistemática en los talleres interculturales de regularización, después de revisar la experiencia de los talleres anteriores. Es importante aclarar que la población con la que se trabajó, tuvo fluctuaciones, dado su carácter de migrantes por lo que sólo permanecieron pocos niños de los que iniciaron con el proyecto y se mantienen hasta la fecha, lo que no significa que son los únicos niños que asistieran a los talleres, ya que cada vez se integraban otros niños de diferentes grupos étnicos.

Para concentrar un determinado número de niños en lugares estratégicos de la demarcación tuvimos que recorrer las calles de las colonias y visitar predios de

familias migrantes, donde los estudiantes establecían un punto importante de identificación como era hablar en su lengua materna. Durante estas visitas se daban a conocer los objetivos de su participación, que eran: 1) crear un espacio de expresión pluricultural y educativo para ellos y, 2) fortalecer el proceso de integración de los niños a la educación formal, sin perder su identidad.

Es importante destacar que la primera fase tuvo éxito en algunos lugares como en el quiosco de Coyoacán y en Santo Domingo, pero no fue así en el Cuadrante de San Francisco y en Santa Úrsula. Una de las razones a las que atribuimos su dificultad fue que en el Cuadrante de San Francisco el equipo de brigadistas no dejaba que los estudiantes entraran a trabajar con ellos, concretamente con los niños, lo que nos llevó a decidir retirarnos de ese lugar y buscar espacios en Santa Úrsula Coapa y en algunos lugares de Santo Domingo donde se nos permitiera trabajar con una infraestructura que en principio nos pareció buena pues se contaba con aulas, mesabancos, pizarrón y otras condiciones favorables; sólo que la asistencia no fue tan numerosas como la del Jardín Hidalgo. Además, los estudiantes no alcanzaban a atender todas las necesidades lingüísticas y culturales que se nos presentaron con los niños que asistían a cada uno de los talleres; sin embargo, esto fue una buena enseñanza en la medida en que nos obligó a replantearnos la estrategia y a buscar alternativas, como el acudir directamente a sus espacios.

Es importante destacar que al principio del programa, si bien se contaba con un espacio bien definido para llevar a cabo en trabajo de campo, no se conocía el contexto cultural, lo que implicaba abordar varios marcos de observación para detectar conductas culturales que dieran cuenta de una representación de grupo étnico o de una conducta indígena como grupos culturalmente diferenciados. Es con base en ello que al principio del trabajo la observación se abrió con varios procedimientos que nos permitieron ubicar hilos

conductores tales como la escritura y el dibujo dentro de un espacio y del movimiento. En este sentido, la primera fase del trabajo de campo se enfocó en varios aspectos de búsqueda de conductas culturales, las cuales se lograron visualizar en esta primera fase y se profundizaron en la segunda y tercera fases.

2.3.6 Criterios de selección

El trabajo de campo constituyó un proceso de búsqueda progresiva de referentes empíricos que permitieron identificar conductas culturales que condujeran a entender desde una dimensión práctica los procesos de aprendizaje de los sujetos indígenas migrantes. En este sentido, la observación en el marco de la etnografía jugó un papel importante en la búsqueda de referentes simbólicos que llevaran a experiencias práctico-pedagógicas en el contexto de la diversidad, a partir de la investigación-acción; fue entonces que se inició el trabajo de campo con el referente empírico del dibujo y la grafía, enfatizando la observación en el color y en el movimiento de acuerdo con el espacio de una hoja blanca o de un cuaderno.

Esta observación se sistematizó en un cuadro de doble entrada (que más adelante se presentará) con la finalidad de caracterizar a los migrantes que participaron en los talleres y, de esta manera, empezar a acercarnos a conocer, comprender e interpretar su proceso de socialización pedagógico-escolar en un contexto diferente al de su origen. El marco metodológico que se utilizó fue el de la investigación etnográfica, protagonista y el de la investigación acción.

Desde la **investigación etnográfica**, la observación empírica partió del marco teórico conceptual que se presentó en el primer capítulo y de mi el marco teórico conceptual se presentó en el primer capítulo formación

profesional como pedagoga, con una experiencia de 24 años en el campo de la educación indígena;

Los estudiantes indígenas, como docentes **actores protagonistas** en el proyecto, jugaron un papel importante en la observación y descripción con base en el contexto de los talleres interculturales, ya que:

- ξ A los estudiantes, dentro de su práctica pedagógica, les permitió un punto de encuentro entre identidades culturales y lingüísticas, lo que generó, a su vez, un trabajo diferente, en tanto pudieron valorar conductas simbólicas como parte de una identidad colectiva.

- ξ Este reencuentro interno y externo que vivieron los estudiantes maestros indígenas bilingües abrió una línea de trabajo ~~pedagógico-didáctico~~ pedagógico-didáctico en el campo de la educación indígena para migrantes, reconociendo y reivindicando sus valores con una actitud de apertura que los llevó a la búsqueda de estrategias didácticas viables y operativas diferentes a la práctica docente con la que operaban en sus comunidades.

Es importante destacar el proceso de internalización que vivieron los estudiantes, en la medida en que no les fue fácil despojarse de una formación indigenista en el tiempo que ha operado el proyecto, pero sí podemos señalar, que su actitud de profesionalización frente al cambio implicó un reto interno (psicológico) y externo (social) frente a una aprehensión de la realidad educativa concreta vista desde otro espacio social fuera de su comunidad. Para enfrentar esta realidad educativa tuvieron que resignificar dos procesos emocionales, el de la identidad étnica y el de la conciencia histórica.

Si bien estos dos procesos de identidad y de conciencia histórica han interiorizado en los estudiantes estructuras de práctica docente indigenistas, la identidad y la conciencia que ejercen en la docencia pueden quedarse en la pseudo apariencia, es decir, simularse una “apertura al cambio” por la reproducción de una práctica docente indigenista que responde a una política de integración que nos remite a una serie de realidades educativas fragmentadas, donde el indígena es visto como el sujeto que hay que “adaptar”, desde la educación escolarizada. Contrario a esto, como protagonista del proceso entró en un momento de reflexión con diferentes niveles de inclusividad y direccionalidad, mediado por valores culturales y lingüísticos que tuvo que reconocer en el proceso mismo de la investigación-acción.

Este reencuentro de los estudiantes con las comunidades de migrantes los puso cara a cara entre el “proponerse hacer” un cambio en la docencia y el “poder hacerlo” con una conciencia histórica, si bien su formación y práctica docente hace referencia desde lo político-ideológico a la participación del indígena, esta participación les implicó un proceso de formación diferente a la que se les había sometido en su formación antes de la UPN;⁴⁵ en tanto su práctica docente se quedaba sólo en lo aparente como en la política de la educación bilingüe-bicultural. Esto se reflejó al principio del proyecto, cuando se organizaban en los talleres como una escuela de organización incompleta y operaban en la práctica como maestros tradicionales, contra esto, se fue proponiendo un proceso de organización grupal y de práctica docente diferente,

⁴⁵ La propuesta de la educación indígena bilingüe bicultural, ahora intercultural bilingüe, demanda una formación que fuera congruente con el planteamiento de la praxis pero, en los hechos, los docentes indígenas siguen reproduciendo los saberes y costumbres de la política indigenista en la que se han formado. La mayoría de sus líderes se burocratizan, demandan una pedagogía liberadora y no son capaces de romper con la docencia tradicional; se estigmatizan como maestros de tercera y esta actitud los colocaba en un plano de inferioridad; además, al interior de los grupos étnicos se da la lucha por el poder político.

tratando de recuperar prácticas educativas indígenas como el aprendizaje por acompañamiento.

Una evidencia de lo anterior, se presentó el día que los estudiantes que participaban en el taller de San Bertín llegaron un poco tarde, y Claudia y yo empezamos a trabajar con los niños, dejando que éstos se organizaran por equipos de manera natural y así trabajar en una experiencia de aprendizaje por acompañamiento; pero cuando los estudiantes vieron que sus grupos se habían reorganizado no supieron de momento qué hacer, si continuar como se estaba trabajando o reintegrar otra vez a los niños como ellos se organizaban (Domingo 2 de julio de 2000)

El reto y la tarea para estos estudiantes maestros indígenas no fue fácil pues hubo que superar los viejos modelos de enseñanza tradicional, ya que su práctica docente ha sido moldeada desde una perspectiva indigenista, donde la participación del indígena se inscribe en el marco de ciertos parámetros educativos que fueron revisados durante su experiencia con los migrantes indígenas: un testimonio de ello ha sido el seminario-taller de didáctica que se ha implementado a lo largo de la investigación, la cual nos permitió revisar, a través de los videos, su práctica docente y su método a partir de las estrategias didácticas empleadas.

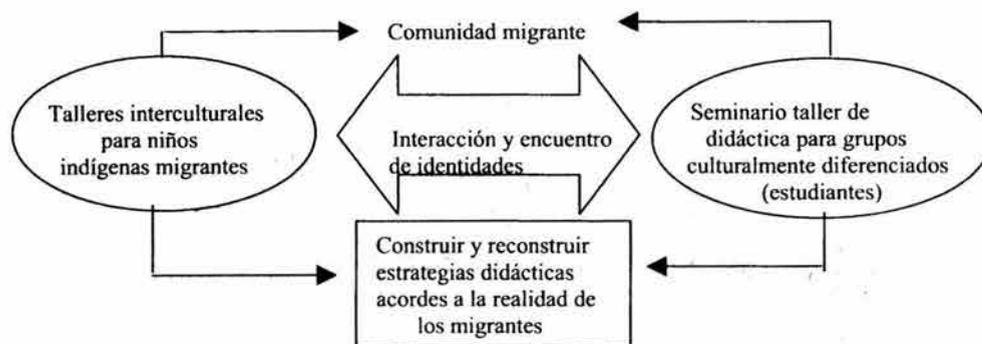
Por lo que respecta a la **investigación-acción** durante el trabajo de campo se buscaba dar respuestas pedagógico-didácticas viables y concretas que ~~generaran un~~ encuentro de identidades étnicas. Estas propuestas didácticas implicaban reflexionar sobre la acción educativa que vivían los niños en las escuelas oficiales o en el contexto socio-económico como migrantes con un bilingüismo limitado para dar respuesta cada vez mejor en los siguientes talleres interculturales. Es decir, desde la investigación-acción se buscaba la reorientación de estrategias didácticas para mejorar cada vez más los talleres.

Situación que se puede observar en los videos y ver las condiciones del espacio de trabajo con las que se inició y las condiciones con las que se cuenta actualmente. Esto no sólo se vio en el espacio físico, sino en las propuestas que se iban dando; por señalar alguna, al inicio del proyecto se apoyaba concretamente a los niños en sus tareas o en sus retrasos escolares; en los últimos talleres que se implementaron se empezó con guiones didácticos orales bilingües en algunos casos para que los niños en su escuela pudieran comprender mejor el contenido escolar. Esto es parte de la propuesta que más adelante se va a desarrollar.

Otro aspecto importante a destacar con la investigación-acción fue el trabajo de observación directa que se fue mejorando en los referentes simbólicos con los que se inició (dibujo y grafía), porque si bien al inicio de los talleres se empezó a trabajar con dibujos con distintas figuras como Barney, Winnie Puh, Baby Bop , Picachu y otros, los cuales eran muy solicitados por los niños, con el paso de los talleres se trabajó con el dibujo figurativo que ellos elaboraban y que se pudo introducir en sus formas de pensar sus conocimientos culturales y escolares, lo que nos fue llevando a entender sus formas de aprender y, por lo tanto, a introducirnos más a fondo para trabajar la propuesta didáctica que más adelante se presenta.

Este proceso de investigación-acción se concretó a través de los talleres interculturales, los cuales favorecían la interacción y el reencuentro de identidades étnicas, entre los niños, padres y estudiantes, lo que permitió analizar con mayor intersubjetividad la práctica docente a partir del seminario taller de didáctica permanente que se trabajaba con los estudiantes, de manera general, la lógica de trabajo se muestra en la siguiente figura:

Figura 2 Proceso de la investigación-acción



Fuente: Elaboración personal en relación a una interpretación detallada y sistemática del trabajo de campo

En relación con lo anterior, la investigación-acción, etnográfica y protagonista, se llevó a cabo en diversos niveles de indagación:

El primero nos permitió conocer el perfil general de los participantes, que se presenta en la relación de participantes (cuadros 1, 2 y 3); el segundo nivel de indagación se basó en dos elementos: espacio y movimiento, y en relación con dos referentes simbólicos como el dibujo figurativo, tomando en cuenta el color y el saber cultural en referencia al dibujo y, el tercero, que a partir de los dos primeros nos permitió plantear una propuesta didáctica para grupos culturalmente diferenciados.

Estos niveles de indagación nos llevaron a su vez a:

1. Diagnosticar conductas culturales cotidianas que se manifestaron en los diversos talleres y con los diferentes grupos étnicos que se trabajó, a partir de un perfil general de los participantes.
2. Interpretar el nivel de indagación del diagnóstico.
3. Proponer alternativas didácticas viables.

2.4. Perfil general de los participantes

Al inicio del proyecto se hizo el siguiente diagnóstico⁴⁶ previo, realizado con 40 entrevistas a las familias que inicialmente se contactaron en la demarcación; el muestreo nos dejó ver de manera representativa ciertas características de su población adulta e infantil con respecto a su escolaridad y ocupación. Los datos que se obtuvieron fueron los siguientes:

Cuadro 4 Datos de cuarenta familias que participaron al inicio del proyecto

SEXO	TOTAL	%
<i>Mujer</i>	21	52.5
<i>Hombre</i>	19	47.5
TOTAL	40	100

EDAD	TOTAL	%
15 a 20	12	30.00
21 a 26	6	15.0
27 a 32	4	10
33 a 38	6	15.0
39 a 44	4	10.0
45 a 50	7	17.5
51 a 56	1	2.5
TOTAL	40	100

ESTADO CIVIL	TOTAL	%
<i>Casado</i>	13	32.5
<i>Unión libre</i>	12	30.0
<i>Soltero</i>	11	27.5
<i>Viudo</i>	2	5.0
<i>Madre soltera</i>	1	2.5
<i>Divorciado</i>	1	2.5
TOTAL	40	100

OCUPACION	TOTAL	%
<i>artesano</i>	17	42.5
<i>estudiante</i>	7	17.5
<i>ninguna</i>	6	15.0
<i>hogar</i>	5	12.5
<i>modista</i>	2	5.0
<i>jardinero</i>	2	5.0
<i>maestro de escuela</i>	1	2.5
TOTAL	40	100

⁴⁶ Este diagnóstico previo fue elaborado por la licenciada Ivonne Sámano, responsable del Programa de Atención a Indígenas Migrantes y por Graciela Herrera, responsable por parte de la UPN, por un equipo de colaboradores de ambas partes; asimismo, los datos que se presentan son retomados del primer documento que se presentó en el verano de 1999.

ESCOLARIDAD	TOTAL	%
Primaria incompleta	12	30.0
Primaria	12	30.0
Secundaria	7	17.5
Ninguna	5	12.5
Técnico profesional	3	7.5
Secundaria incompleta	1	2.5
Bachillerato	0	0
Licenciatura	0	0
TOTAL	40	100

Estudia actualmente?	TOTAL	%
No	31	77.5
Sí	8	20.0
No contestó	1	2.5
TOTAL	40	100

Qué estudia?	TOTAL	%
Secundaria	3	37.5
Bachillerato	2	25.0
Artesano	1	12.5
Belleza	1	12.5
Primaria	1	12.5
TOTAL	8	100

¿Cuenta con acta de nacimiento?	SI	%
Sí	30	75.0
No	10	25
TOTAL	40	100

Fuente: Elaborados por la Lic. Ivonne Sámano, responsable del programa en la Delegación Coyoacán

Estos datos corresponden a 40 personas mayores de 15 años, hablantes de alguna lengua indígena, preinscritas a los talleres de este proyecto, por lo que, aún cuando no se trata de una muestra estadísticamente representativa, ilustran la situación de la población objetivo del proyecto, al inicio del mismo y proporcionan tendencias generales del fenómeno:

- ξ 60% Contaba con un nivel educativo de primaria incompleta o terminada.
- ξ 12% No había tenido acceso a ningún nivel educativo.
- ξ 20% Estudiaba en ese momento.
- ξ 42% Son artesanos.
- ξ 27% Eran solteros y el resto había mantenido o mantiene algún tipo de vínculo de pareja.

Lo anterior nos muestra que los migrantes indígenas han ido abriendo y preservando espacios territoriales en la ciudad de México, con condiciones limitadas y difíciles que han tenido que enfrentar a través de una sobrevivencia económica, social, cultural y lingüística. En cuanto a los principales problemas que enfrenta esta población podemos destacar:

- ξ El proceso de desarrollo de la ciudad ha propiciado hacinamiento y falta de servicios en la vivienda ocupada por los migrantes indígenas. Por ejemplo, en el caso de los otomíes que viven en el Cuadrante de San Francisco, como eran migrantes temporales que venían a vender al centro de Coyoacán los viernes, sábados y domingos, rentaban cuartos los fines de semana donde se quedaban varias familias a dormir.
- ξ Los indígenas presentan tasas de fecundidad superiores a las del resto de los mexicanos pero, simultáneamente, se registran tasas de mortalidad infantil que duplican el promedio nacional. La tasa de esperanza de vida para la población general es de 73.3 años, mientras que para la población indígena tan sólo es de 65.4 años.
- ξ Un importante porcentaje de niños indígenas migrantes no ha tenido educación preescolar o primaria, mientras que otros, por haber migrado han tenido que desertar temporal o definitivamente del sistema escolar. La mayoría de los niños que asisten a la escuela forman parte del grupo de reprobados. En algunos casos los padres renuncian a enviar a sus hijos a la escuela, ya que el trabajo de la mayoría de éstos es un elemento importante que contribuye al ingreso familiar. En consecuencia, el indígena va creciendo con poca importancia al aspecto educativo, conformándose con aprender sólo lo elemental (restar, sumar, multiplicar, dividir, leer y escribir) para poder incorporarse, lo más pronto posible, el mercado laboral.
- ξ La discriminación predomina en la población bilingüe con escaso manejo del español, que apenas logran comunicarse, mientras que sus esposas son monolingües en lengua materna y, por su condición de indígenas, están expuestos a toda clase de agresiones en función de la distancia cultural, social y económica que los separa de la población urbana en el medio en que se insertan.
- ξ Los jóvenes indígenas también enfrentan un rechazo y discriminación por su origen étnico, lo que ha influido en su proceso de identificación. Este rechazo se inicia en el vecindario, la escuela primaria y parte de la secundaria, propiciando la negación de su origen cultural así como los escasos estímulos y apoyos a la creación y recreación artística, artesanal y cultural de la población indígena, pues tiene limitado al acceso a los medios de comunicación y usos de espacios para su expresión cultural.

Como se puede observar, la situación de estos indígenas migrantes de Coyoacán, los coloca en una condición diferente con desventajas y desigualdades. Esta desigualdad, vista desde este programa comunitario responde a necesidades prácticas con propuestas concretas que se orienten al reconocimiento de estas diferencias, como grupos étnicos con determinación propia dentro de la cultura occidental. (Proyecto Interinstitucional Universidad Pedagógica Nacional. Verano 1999. Elaborado por Ivonn Sámano, Delegación Coyoacán, y Graciela Herrera Labra, UPN)

Fue con base en lo anterior que el estudio de campo nos llevó a seguir trabajando porque el proyecto fue abriendo otros espacios de participación y el

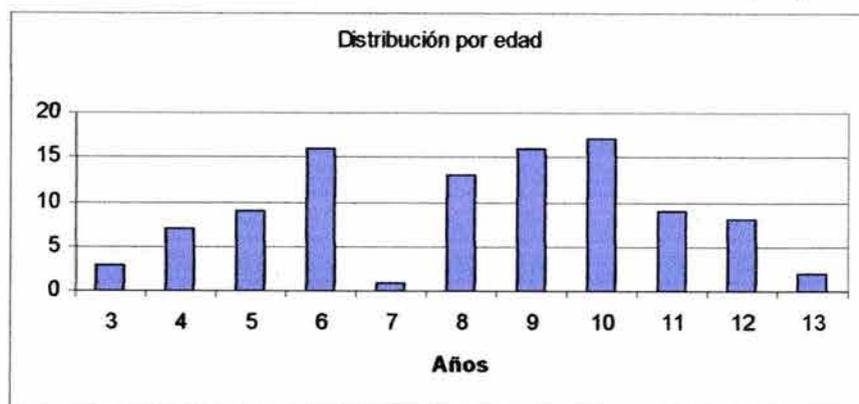
número de integrantes iba en aumento; aunque no se continuó con las mismas familias. Es importante aclarar que la condición de migrantes no permitió llevar un seguimiento con todas las familias de la misma manera, porque algunos se retiraban por varios motivos personales y familiares y fueron realmente pocos los que permanecieron en varios talleres. Es bajo este criterio de permanencia que se trabajó más profundamente con determinados niños y familias, la relación de los niños se presenta más adelante en el cuadro 5 y la relación de las familias que han venido participando a lo largo de los diecisiete talleres se encuentra en el cuadro 6

La experiencia en este proceso nos permitió ubicar diferentes niveles de problemáticas, como:

- Migración
- Bilingüismo y
- Escolaridad

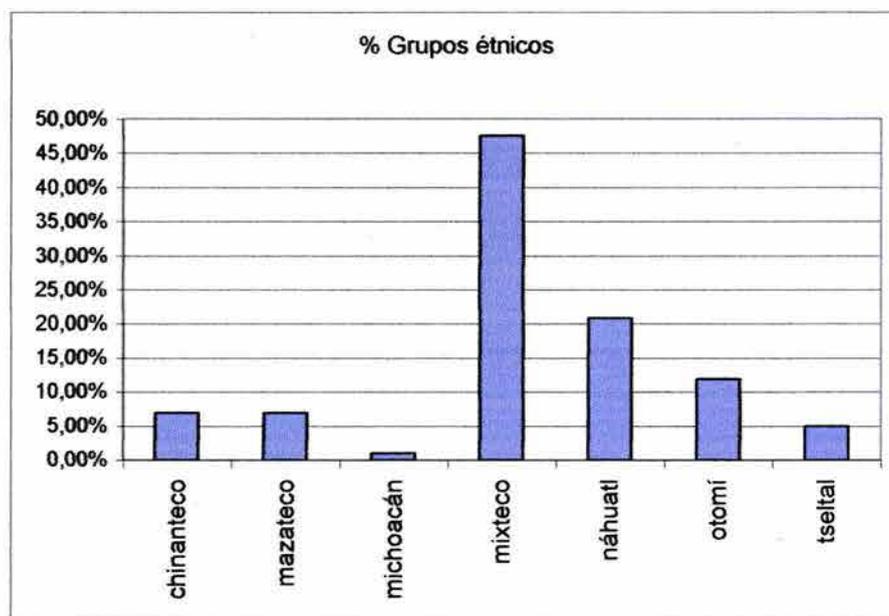
Lo anterior lo podemos objetivar con base en la relación de los ciento un niños participantes (la lista se encuentra en el anexo 4 del documento de “trabajo de campo o levantamiento de información”). Esta relación de participantes en edad, los grupos étnicos y escolaridad fueron:

Gráfica 1 Distribución por edades de los ciento un niños que participaron



Fuente: Datos capturados por los estudiantes en los diferentes talleres

Gráfica 2 Porcentaje de los grupos étnicos de los ciento un niños que participaron



Fuente: Datos capturados por los estudiantes en los diferentes talleres

Chinantecos, 6.93%

Mazatecos, 6.93%

Michoacán, 0.99% (el niño no supo identificar su grupo étnico, sólo su estado)

Mixtecos, 47.52%

Náhuatl, 20.79%

Otomí, 11.88%

Tseltal, 4.95%

El porcentaje más alto estuvo en los mixtecos, los nahuas y los otomíes y el porcentaje más bajo en el participante de Michoacán, quien no supo

decirnos a que grupo pertenecía, ya que sus padres tienen muchos años de radicar en la ciudad.

Migración

Como ya se ha señalado, en el trabajo de campo identificamos dos niveles de migración:

- ξ Los hijos de padres migrantes que nacieron en la ciudad; sus condiciones “estables”⁴⁷ los hace contar con un espacio en predios que pertenecen a sus familiares o que pudieron adquirir por invasión, como en el caso de Santo Domingo y Santa Úrsula.

- ξ Los que son migrantes temporales que permanecen en la ciudad entre tres, seis meses y más tiempo en la ciudad sin perder contacto con su comunidad; dentro de estos se consideró a los migrantes que asisten los fines de semana y que vienen sólo a vender sus artesanías.

Con base en ello, la gráfica se elaboró en dos niveles: los que tienen menos de un año y los viven desde hace más de un año.

⁴⁷ Uso comillas porque al decir “estables” se puede pensar que viven en condiciones favorables y con estabilidad laboral, económica y social. Más bien, estable se refiere a que tienen más tiempo viviendo en la ciudad pero sus condiciones laborales, económicas y sociales no son nada favorables.

Gráfica 3 Tipo de migración de los ciento un niños que participaron



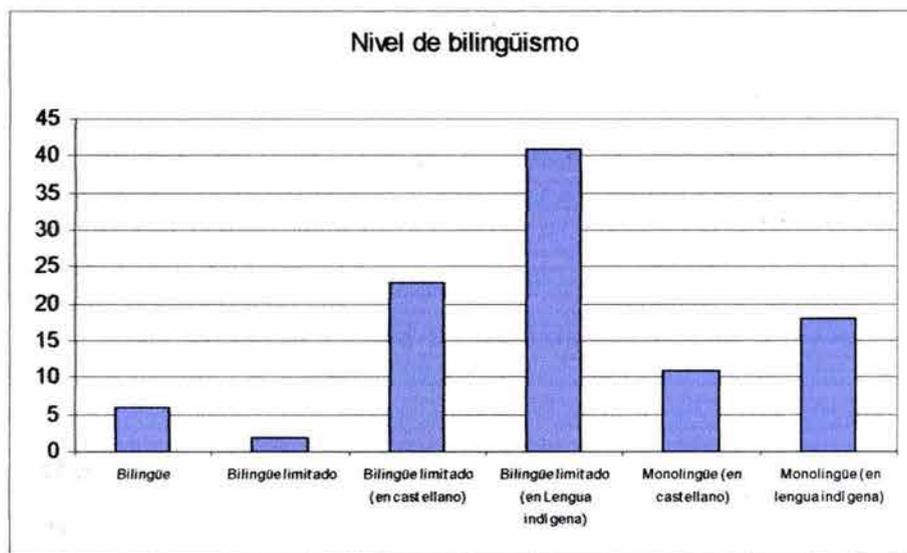
Fuente: Datos capturados por los estudiantes en los diferentes talleres

Bilingüismo

El bilingüismo diferenciado, en nuestro caso particular, lo ubicamos en diferentes niveles, fundamentalmente:

- Bilingüe.
- Bilingüe limitado, (que puede ser en lengua indígena o en castellano).
- Monolingüe (en lengua indígena).
- Monolingüe (en castellano).

Gráfica 4 Nivel de bilingüismo de los ciento un niños que participaron



Fuente: Datos capturados por los estudiantes en los diferentes talleres

Bilingüe, (5.94%)

Bilingüe limitado, (1.98%)

Bilingüe limitado en castellano, (22.77%)

Bilingüe limitado en lengua indígena, (40.59%)

Monolingüe en castellano, (10.89%)

Monolingüe en lengua indígena, (17.82%)

El bilingüismo se entiende como el que domina las dos lenguas, en otras palabras, el niño es capaz de ubicar las dos lenguas y, en este caso el porcentaje es del 5.94% .

Como se puede observar, el bilingüismo limitado en lengua indígena es el porcentaje más alto frente al bilingüismo limitado. Ubicamos en este nivel de bilingüismo a los niños que aprendieron el español como primera lengua y los que están aprendiendo el español como segunda lengua; en ambos casos, se caracterizan por hablar con las mismas deficiencias fonéticas que sus padres, por ejemplo: “vénganos, ténganos, agárrate mucho, habé, salúnamos,

ballina, augujetas, namás, poque, entos”, éstas y otras palabras las podemos percibir cuando se dialogaba con los niños y los padres.

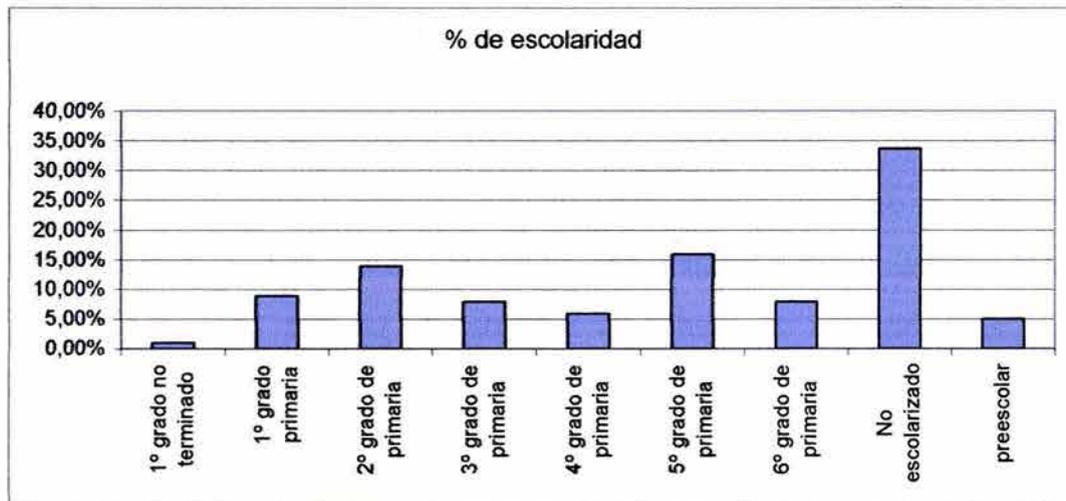
También se pudo observar en esta relación de participantes que los hijos mayores son los que mejor hablan la lengua indígena, mientras que los más chicos no la hablan aunque sí la entienden, y si la hablan, se avergüenzan. Y en el caso de los niños que hablan la lengua indígena prefieren aprender el castellano y no hablar su lengua, algunas razones las podemos encontrar más adelante.

Escolaridad

- ξ Los niños que asisten a la escuela.
- ξ Los niños que nunca habían asistido a la escuela, ni en su región ni en la ciudad y que buscaban en los talleres aprender a hablar y escribir en español y/o los niños que desertaron de la escuela y que buscaban en los talleres recuperar su espacio de formación que dejaron cuando migraron y que por varias razones no pudieron regresar a la escuela.

Para el caso de estos últimos, la delegación firmó un convenio con CONAFE para dar respuesta oficial a estos niños y que pudieran contar con una acreditación académica de educación primaria, pero la falta de formación docente de los promotores que apoyaron a estos niños, no permitió que el proyecto continuara; de más de cien niños que se habían agrupado en los diferentes talleres, cuando CONAFE se incorporó, al poco tiempo los niños fueron desertando y sólo se ha podido mantener un centro con muy poca población (10 niños).

Gráfica 5 Porcentaje de escolaridad de los ciento un niños que participaron



Fuente: Datos capturados por los estudiantes en los diferentes talleres

La distribución se muestra en el porcentaje siguiente:

1º grado no terminado, (0.99%)

1 grado, (8.91%)

2º grado, (13.86%)

3º grado, (7.92%)

4º grado, (5.94%)

5º grado, (15.84%)

6º grado, (7.92%)

No escolarizados, (33.66%)

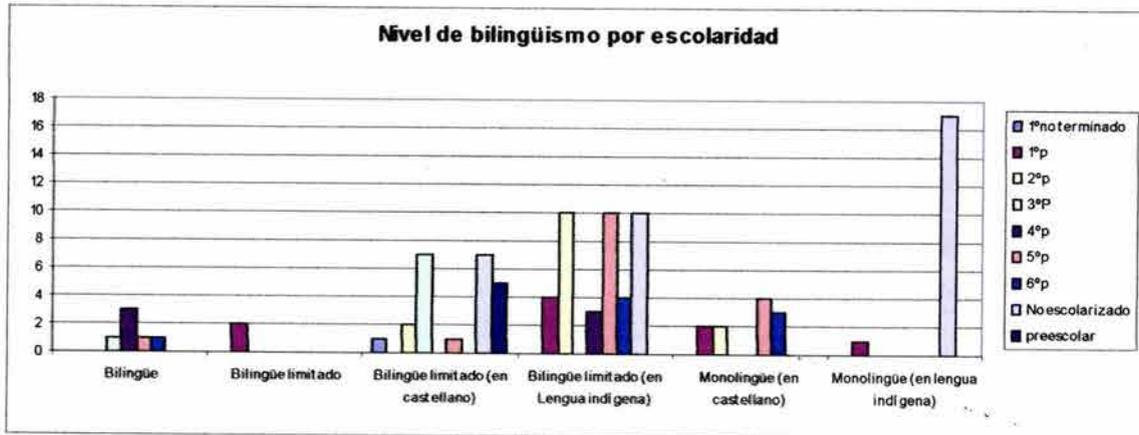
Preescolar, (4.95%)

Por lo que respecta a los niños que asisten a la escuela, la mayoría de éstos presentan problemas de aprovechamiento en el aula de clases. Si bien sus condiciones educativas y económicas son muy limitadas, su manera de

desenvolverse en la ciudad impulsa a estos niños a trabajar desde muy temprana edad para apoyar a sus padres, es decir, se sigue reproduciendo la idea de que entre más hijos, más fuerza de trabajo. El esfuerzo que estos niños tienen que desempeñar como estudiantes y como trabajadores les hace aún más pesado su desempeño escolar. Por lo que respecta a los niños no escolarizados, el aprendizaje por acompañamiento de los hermanos mayores, viene a representar un conducta importante, ya que por tradición de los pueblos indios los hermanos mayores enseñan a los más chicos, sólo que, en el ámbito escolar, heredan a los hermanos más chicos sus deficiencias en los saberes formativos.

De acuerdo con los niños con los que se trabajó en todos los talleres podemos revisar los datos anteriores, pero si revisamos escolaridad con bilingüismo podemos observar la siguiente:

Gráfica 6 Nivel de bilingüismo por escolaridad de los ciento un niños que participaron



Fuente: Datos capturados por los estudiantes en los diferentes talleres

Los monolingües en lengua indígena son los no escolarizados y éstos a su vez en su mayoría son mixtecos.

La media está en los bilingües limitados en lengua indígena, es decir que los niños que aprendieron primero el español, a pesar que sus padres hablan en lengua indígena y que generalmente son los que tienen más de un año como migrantes, son los que tienen un nivel escolar más secuenciados en tanto no han desertado o han quedado sus estudios inconclusos. Pero lo que también destaca de esta gráfica, es que los niños que tienen más tiempo de vivir en la ciudad han ido perdiendo la lengua étnica, un elemento cultural importante.

Esta primera fase de indagación fue de carácter operativo y, nos proporciono datos generales de la población atendida y lo que, de alguna manera, nos permitió acercarnos a ubicar rasgos característicos de la población como fue el nivel de migración, bilingüismo y escolaridad. La información general que podemos deducir de los datos anteriores es:

- ξ Como un elemento de su identidad étnica lo reflejan en el uso de la lengua étnica, algunos evitando que sus hijos hablan la lengua étnica y otros, buscando en el castellano un medio de comunicación para desafiar su situación como migrantes.
- ξ Los datos nos permiten ver varios comportamientos en relación con la escolaridad, donde por un lado, los niños que tienen más tiempo de radicar en la ciudad su nivel escolar es permanente; mientras que los niños con un nivel de migración temporal presentan mayor índice de ~~ausentismo~~ escolar o de no escolaridad.
- ξ Los diferentes indicadores permitieron definir algunos comportamientos lingüísticos que podrían manejarse con particularidades y generalidades de acuerdo con los grupos étnicos, como es el caso de los mixtecos que por su condición de migrantes monolingües están muy ligados al uso de su lengua y que no es el mismo caso de los otomíes y chinantecos que

tienen más tiempo de radicar en la ciudad y, quienes no quieren que sus hijos hablen su lengua étnica, pero, de manera general, podemos decir que implícita y explícitamente todos manifestaron que preferían que sus hijos hablaran el castellano.

Con base en esta relación de participantes se hizo un recorte para trabajar con mayor profundidad con algunos niños, uno de los criterios para trabajar con ellos fue el de permanencia en varios talleres, ya que es una población fluctuante y, con base en ello, sólo se trabajó con los siguientes niños y padres:

Cuadro 5 Relación de niños indígenas migrantes de diferentes grupos étnicos con los que se trabajó más directamente en el trabajo de campo

NOMBRE	GRUPO ÉTNICO	ESCOLARIDAD	EDAD	NIVEL DE BILINGÜISMO	TIEMPO DE MIGRACIÓN
1. Felicitas Victoria Zolano	Mixteco	No escolarizado	8	Monolingüe en lengua indígena	Tres meses
2. Ana María Victoria López	Mixteco	No escolarizado	6	Monolingüe en lengua indígena	Tres meses
3. Rigoberto Perca Ortiz	Mixteco	No escolarizado	8	Monolingüe en lengua indígena	Tres meses
4. Carmen Parca López	Mixteco	No escolarizado	10	Monolingüe en lengua indígena	Tres meses
5. Fidencio Parca López	Mixteco	No escolarizado	11	Monolingüe en lengua indígena	Tres meses
6. Raúl Sandoval Cruz	Mixteco	No escolarizado	11	Bilingüe limitado (en Lengua indígena)	Nueve años
7. Leticia Sandoval Cruz	Mixteco	No escolarizado	5	Bilingüe limitado (en Lengua indígena)	Nueve años
8. Carlos Baltasar Morales	Otomí	Preescolar	5	Bilingüe limitado en castellano	Nació en la ciudad
9. Beatriz Rodríguez	Otomí	Preescolar	5	Bilingüe limitado en castellano	Nació en la ciudad
10. Ignacio Pérez Domínguez	Otomí	Preescolar	6	Bilingüe limitado en castellano	Nació en la ciudad
11. Omar Sánchez	Chinanteco	Preescolar	5	Bilingüe limitado (en Lengua indígena)	Nació en la ciudad
12. Javier Salas Pérez	Chinanteco	Preescolar	5	Bilingüe limitado (en Lengua indígena)	Nació en la ciudad
13. Daniel Salas Pérez	Chinanteco	Preescolar	4	Bilingüe limitado (en Lengua indígena)	Nació en la ciudad
14. Luis Gómez Pérez	Chinanteco	Preescolar	5	Bilingüe limitado (en Lengua indígena)	Nació en la ciudad
15. Jorge Victoria López	Mixteco	1º grado no terminado	9	Bilingüe limitado en castellano	Tres meses
16. Moisés Rodríguez	Otomí	1º grado de primaria	8	Bilingüe limitado (en Lengua indígena)	Nació en la ciudad
16. Florencia Ortiz Aguilar	Mixteca	2º grado de primaria	9	Bilingüe limitado en castellano	Tres meses
17. Adelaida Mendoza Cortés	Mixteca	3º grado de primaria	10	Bilingüe limitado en castellano	Tres meses
18. Rocío Camilo Hernández	Otomí	3º grado de primaria	10	Bilingüe limitado en castellano	Temporal fines de semana
19. Araceli Resendiz Redaro	Chinanteca	4º grado de primaria	10	Monolingüe en castellano	Nació en la ciudad
20. Hugo E. Guzmán García	Chinanteca	6º grado de primaria	12	"	Nació en la ciudad
21. Jorge Carvajal Resendiz	Otomí	6º grado de primaria	12	Bilingüe limitado (en Lengua indígena)	Nació en la ciudad
22. Eduardo M. Pérez Zaragoza	Otomí	6º grado de primaria	12	"	Nació en la ciudad

Fuente: Elaboración personal y datos capturados por los estudiantes

Cuadro 6 Relación de padres de los niños con los que se trabajó directamente y que participaron en los talleres interculturales

participantes	Criterios de selección	Edad	Etnia	Domina su lengua Étnica	No. De hijos	participaron en los talleres	Tipo de migración
Ma. De Carmen Pérez Domínguez		32	Otomí	Sí	1	Sí	Radical, 8 años
Margarita Rodríguez		34	Otomí	Sí	5	Sí	Radical, 11 años
Anastacia González Gómez		29	Otomí	Sí	3	Sí	Radical, 10 años
María Rosa Pérez Baltasar		29	Otomí	Sí	3	Sí	Radical, 12 años
Adriana Camilo		19	Otomí	Sí	1	Sí	Radical, 10 años
Ma. del Carmen Ramírez Reséndiz		32	Otomí	Sí	4	En algunos	Radical, 14 años
Tiburcia González López		32	Mixteco	Sí	3	Sí	Temporal, 5 meses
Luis Díaz Salvado		34	Mixteco	Sí	3	Sí	Temporal, 5 meses
Felipa Mendoza Aguilar		34	Mixteco	Sí	3	Sí	Temporal, 3 meses
Emilio Perca López		35	Mixteco	Sí		Sí	Temporal, 3 meses
Felicitas López Zolano		33	Mixteco	Sí	6	Sí	Temporal, 3 meses
Francisco Victoria Velazco		35	Mixteco	Sí		Sí	Temporal, 3 meses
Juan Perca Ortiz		33	Mixteco	Sí	3	Sí	Temporal, 3 meses
María Cruz Ortiz		35	Mixteco	Sí	4	Sí	Radical, 9 años
Dionicia Pérez		28	Chinanteco	Sí	2	Sí	Radical, 8 años
Berta Gómez		27	Chinanteco	Sí	2	Sí	Radical, 7 años
Catalina Hernández		28	Chinanteco	Sí	3	Sí	Radical, 5 años

Fuente: Elaboración personal y datos capturados por los estudiantes

Cuadro 7 Relación de padres de los niños con los que se trabajó directamente y que participaron en los talleres interculturales

Criterios de selección participantes	Habla con sus hijos en lengua étnica	Es bilingüe	Ocupación	Sabe leer y escribir	Observaciones y comentarios
Ma. Del Carmen Pérez Domínguez	Sí	Sí	Vendedora ambulante	No	Hay ocasiones que pide dinero
Margarita Rodríguez	Sí	Sí	Hace muñecas de yute y trapo y borda servilletas	No	Ha tenido a todos sus hijos en su casa, actualmente tiene seis
Anastacia González Gómez	No siempre	Sí	Vende en el centro de Coyoacán	Poco	No se acepta como migrante indígena
María Rosa Pérez Baltazar	No siempre	Sí	Vende en el centro de Coyoacán	Poco	No se acepta como migrante indígena
Adriana Camilo	No	Sí	Hace muñecas de trapo	Terminó secundaria	Es la hija mayor de la señora Margarita
Ma. de Carmen Ramírez Resendiz	Sí	Sí	Vendedora ambulante	No	No se acepta como migrante indígena
Tiburcia González López	Sí	Bilingüe limitado	Artesana y vendedora ambulante	No	Se maneja como la líder de esa comunidad. Es la que entiende y habla mejor el español. Distribuye lugares y orienta a sus paisanos a que vendan o se ubiquen en determinados lugares.
Luis Díaz Salvador	Sí	Bilingüe limitado	Artesano y vendedor ambulante	No	Es el esposo de la señora Tiburcia y al igual que ella también coordina a sus paisanos
Felipa Mendoza Aguilar	Sí	Monolingüe en mixteco	Artesana y vendedora ambulante	No	La encontré con sus hijos pidiendo dinero en el puente de periférico y Renato Leduc.
Emilio Perca López	Sí	Monolingüe en mixteco	Artesano y vendedor ambulante	No	Es esposo de la señora Felipa y venden sus tanates afuera de Superama Tlalpán con su hijo mayor.
Felicitas López Solano	Sí	Monolingüe en mixteco	Artesana y vendedora ambulante	No	La encontré con sus hijos pidiendo dinero en el puente de periférico y Renato Leduc.
Francisco Victoria Velazco	Sí	Bilingüismo limitado	Artesano y vendedor ambulante	No	Es esposo de la señora Felicitas y vende afuera de la librería Gandhi con uno de sus hijos

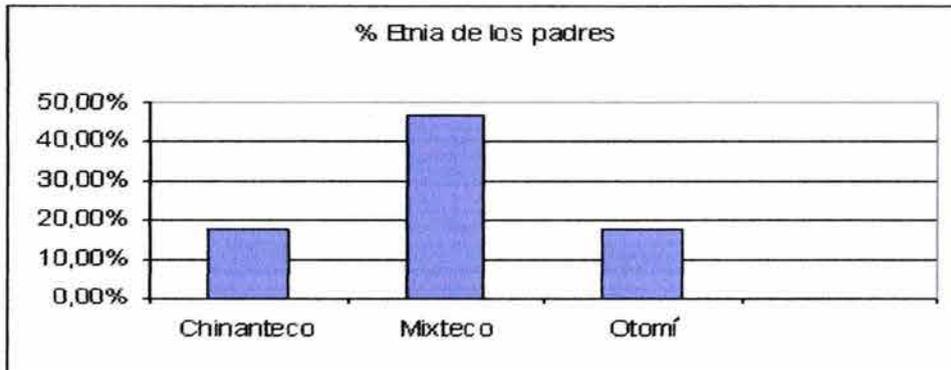
CONTINUIDAD DEL CUADRO

Criterios de selección participantes	Habla con sus hijos en lengua étnica	Es bilingüe	Ocupación	Sabe leer y escribir	Observaciones y comentarios
Juan Perca Ortiz	Sí	Bilingüismo limitado	Artesano y vendedor ambulante	No	Vive con sus algunos de sus hijos y está por traerse a la familia.
María Cruz Ortiz	No siempre	Sí	Trabaja en casa	Poco	Sus hijos no asisten a la escuela porque no los ha registrado, pero está viendo la posibilidad de arreglar esta situación con la ayuda de la Delegación
Dionicia Pérez	No	Sí	Maquila cortinas	Poco	Habla en su lengua siempre con su esposo y su prima Berta, pero no le gusta que sus hijos la hablen, incluso, les han hecho creer a sus hijos que habla inglés. Siempre portan vestidos de su región, sólo cuando va al Banco se pone otro tipo de ropa
Berta Gómez	No	Sí	Maquila cortinas	Poco	La misma actitud que Dionicia
Catalina Hernández	No	Sí	Maquila cortinas	No	Fue apoyada por Dionicia cuando llegó a la ciudad y la introdujo a la maquila

Fuente: Elaboración personal y datos capturados por los estudiantes

Los datos que se obtuvieron en estos cuadros, los podemos representar con las siguientes gráficas:

Gráfica 7 Porcentaje de etnia de los padres de los niños con los que se trabajó directamente y que asistieron a los talleres interculturales



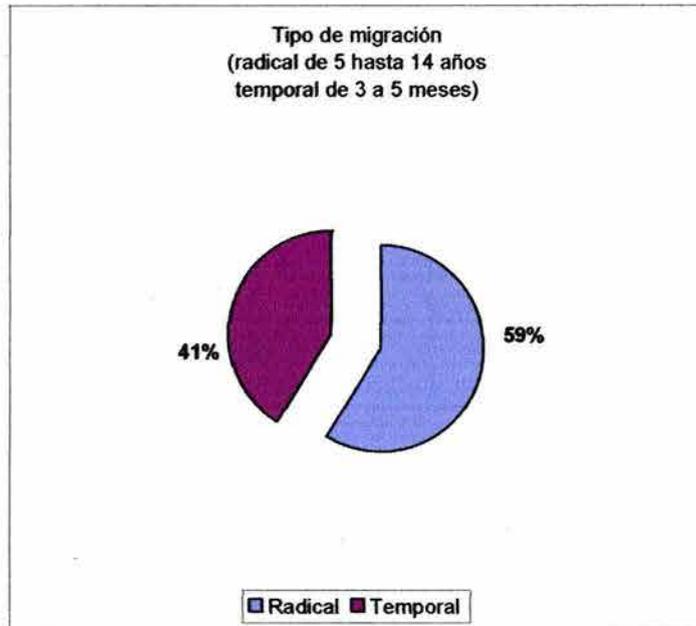
Fuente: Elaboración personal y datos capturados por los estudiantes

Gráfica 8 Número de hijos de los padres que participaron en los talleres interculturales



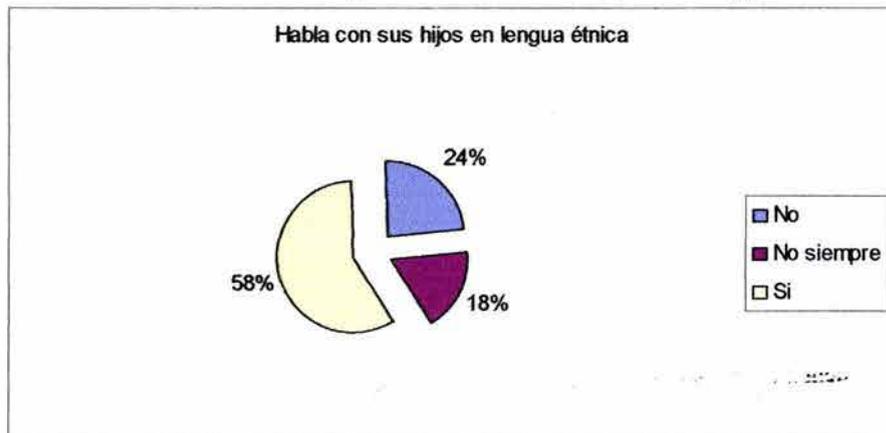
Fuente: Elaboración personal y datos capturados por los estudiantes
Fuente: Elaboración personal y datos capturados por los

Gráfica 9 Tipo de migración de los padres que participaron en los talleres



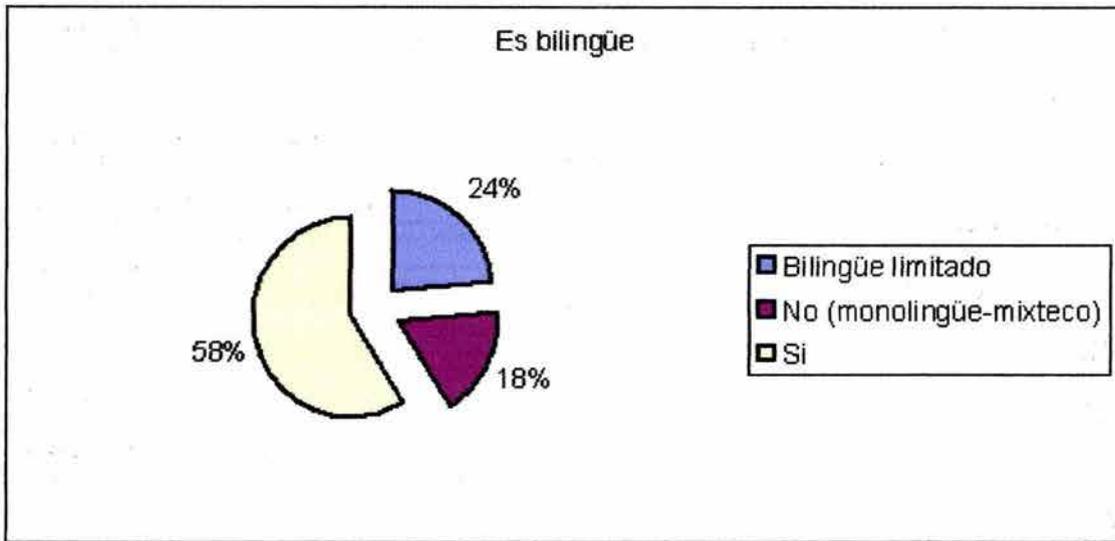
Fuente: Elaboración personal y datos capturados por los estudiantes

Gráfica 10 Padres que hablan con sus hijos en lengua étnica



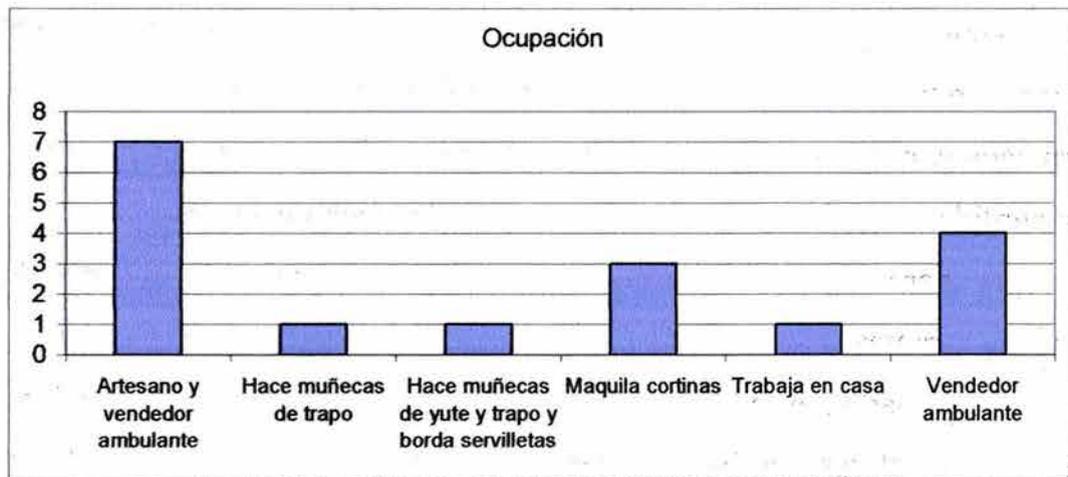
Fuente: Elaboración personal y datos capturados por los estudiantes

Gráfica 11 Tipo de bilingüismo de los padres



Fuente: Elaboración personal y datos capturados por los estudiantes

Gráfica 12 Ocupación de los padres



Fuente: Elaboración personal y datos capturados por los estudiantes

Es importante destacar que en esta relación de padres participaron varias parejas, como es el caso de los mixtecos. El trabajo con los padres nos permitió acercarnos a ciertos vacíos de información que el niño no tenía, asimismo pudimos identificar conductas familiares que derivaron en conductas culturales semejantes entre todos ellos, como fue el caso del trabajo

artesanal, no en relación con el tipo de artesanía, sino en relación con las forma de organizar el trabajo y al movimiento del mismo, el cual se explicará más adelante.

Otro aspecto interesante a destacar fue que, en el trabajo con los padres, el 100% habla su lengua étnica, pero no todos la hablan con sus hijos; en el caso de los mixtecos, es la única forma de comunicación, no así para los otomíes y chinantecos, que ya muchos de sus hijos nacieron en la ciudad y sólo escuchan a sus padres hablando en lengua étnica y, algunos, les hacen creer que hablan inglés, en el caso de los chinantecos, como se describe ampliamente en el trabajo de campo.

Es importante destacar en los datos de los padres, que la interpretación de los referentes es difícil, en tanto que la intersubjetividad al interior de los grupos étnicos como migrantes nos presenta una polémica entre el deseo de cambiar, incorporándose a otra forma de vida, con los significados y símbolos culturales que tienen que ir modificando por el desplazamiento a una sociedad modernizada y, por lo tanto, los cambios culturales y lingüísticos son el reflejo de una pérdida de costumbres, tradiciones y uso de la lengua étnica.

Sin embargo, la interacción cultural que viven estas comunidades de indígenas migrantes, adquieren una dimensión distinta en la modernización, en la que por un lado, permanecen formas de vida de acuerdo con su identidad étnica, como es el caso de hacer y vender sus artesanías y, por otro lado, la búsqueda de un modelo de vida diferente, incorporándose a una sociedad con muchos retos culturales, lingüísticos, económicos y sobre todo de identidad individual (histórica) y colectiva (étnica) como es el caso de vestirse de diferente manera cuando van al Banco, no querer que a sus hijos los señalen como indígenas por hablar su lengua étnica, etc.

Lo anterior tendríamos que revisarlo con diferentes lecturas de interpretación, en la medida en que se juzga al indígena migrante como un sujeto que al salir de su territorio pierde algunos usos y costumbres de su grupo social, lo que va alterando su identidad que, con el tiempo, se manifiesta como rechazo a sus raíces étnicas. Al respecto circulan diferentes posturas. Chávez señala que:

Actualmente es preciso pensar las sociedades o grupos indígenas de México como parte de una sociedad compleja dentro de la cual se han incorporado a los procesos de cambio que exige mecanismos de asimilación, de adaptación y de adopción en las formas de vida y de pensamiento.

Las cuestiones de identidad y las representaciones que se generan en torno a la pertenencia y adscripción étnica se hayan más cercanas a las ideas, sentimientos y experiencias que las personas manifiestan en acciones cotidianas, dando lugar al problema de cómo explicar no únicamente las causas formales, materiales o eficientes de los cambios culturales y la identidad individual y colectiva sin intentar la búsqueda del sentido de ser en ese lugar y en ese grupo indígena en particular en un momento histórico determinado... (2003: 20- 21)

La cita anterior me permite, desde el trabajo con los padres, explicarme en cierta forma el porqué de su migración como parte de una búsqueda o deseo de cambio frente al proceso de modernización, del cual ellos también forman parte; el problema está en cómo, desde los procesos de modernización, el sujeto social indígena migrante se incorpora a éstos, sin una pérdida de identidad. En el caso de la lengua, observamos cómo los padres que tienen mayor tiempo de vivir en la ciudad, sus hijos que nacen en la ciudad, ya no hablan la lengua y en el caso de las familias que tienen poco tiempo de integrarse a la ciudad se esfuerzan por aprender el castellano con dos intenciones de fondo, una para poder comunicarse en el contexto de la modernidad y otra, para ir diluyendo su identidad étnica a través de la lengua.

También hay a quienes les cuesta trabajo incorporarse al contexto de la modernidad y el reto lo evaden haciendo uso de su identidad desde una visión de miseria y pobreza étnica, como es el caso de las familias que hacen uso de

su condición socio-cultural y económica para pedir dinero; haciendo de esta situación su forma de vida.

2.5. Interpretación del segundo nivel de indagación

Al inicio del trabajo de campo me hice la pregunta: ¿cómo conocer los referentes empíricos concretos de aprendizaje de los niños indígenas migrantes de la Delegación Coyoacán, de acuerdo con su cosmovisión y lógica de abstracción que me permitieran construir una didáctica para ellos?

Si bien al inicio del proyecto yo me planteaba algunos criterios de selección, fue hasta la tercera fase que los pude precisar más, y me permitieron observar conductas concretas que me orientaban a diferentes interpretaciones volcadas en trabajos como el dibujo a partir de figuras con muñecos socialmente presentados por la televisión, en algunos casos, y otros dibujos de cuadernos para colorear. La actitud de los niños frente a estos dibujos, fue un punto de partida en relación con varias conductas culturales no bien identificadas al inicio del trabajo de campo, tales como entender por qué les llamaba la atención este tipo de dibujos animados como Barney y Whini Poo, dudas que se fueron aclarando a lo largo del trabajo en los talleres y otros no. Es con base en ello que los criterios de selección se orientaron hacia aspectos que se presentaron como más frecuentes en varios niños de los diferentes talleres, independientemente de la etnia y lengua con las que se trabajó. Los primeros indicadores que más nos llamaron la atención fueron el color, el movimiento y el espacio de las grafías.

La percepción de ciertos comportamientos culturales y su particular estilo de usar el espacio y el movimiento en el uso del cuaderno, abrió una veta de observación como hilo conductor que nos fue llevando al trasfondo

simbólico cultural que pudimos detectar más específicamente en sus formas de **dibujar**, de **iluminar** y de hacer las **grafías**. Estos referentes empíricos concretos **fueron los criterios de selección** que se consideraron más representativos durante el desarrollo de los talleres, con principios de reconocimiento cultural y frecuencia de estructura simbólica que dieron la pauta a ciertos presupuestos epistémicos para definir los criterios de selección.

Los referentes concretos empíricos, entendidos como “concreto real” me permitieron introducirme en un pensamiento cultural que se centró fundamentalmente en ciertos comportamientos y estilos de trabajo utilizados en el dibujo y la grafía, mediados por una lógica cultural indígena, a través del movimiento en la construcción de las grafías y, en el espacio, en la utilización del cuaderno. Los referentes empíricos concretos los consideré como principio de reconocimiento de conductas culturales que expresan una estructura simbólica como representación de la memoria colectiva. Que representa un conocimiento como producto de una interacción simbólica. Estos referentes empíricos observados fueron orientando los criterios de selección en la medida en que se diferenciaban las representaciones entre cosa, palabra, dibujo y color, intercambiando abstracciones perceptuales a través de un esquema conceptual con códigos simbólicos de acuerdo con cada grupo étnico con el que se interactuó.

Todo lo anterior se empezó a reconocer en la dimensión cultural de cada uno de los grupos étnicos que integraron los talleres; poderlos entender articuladamente en la totalidad observada es consecuencia de una prolongada interpretación de representaciones simbólicas que se revisaron y analizaron en el seminario-taller de didáctica para grupos culturalmente diferenciados, lo que nos permitió identificar aprendizajes diferenciados. Esta identificación se respalda por una interrogante que se hizo al inicio del trabajo de campo:

¿cómo acercarse a un aprendizaje intercultural cuando existen propiedades de abstracción diferenciadas?

Conforme se iban precisando los criterios de selección se fueron delimitando los elementos ordenadores para su análisis, los cuales trataron de darle sentido al trabajo de investigación interpretativa. Estos elementos ordenadores se organizaron en diferentes niveles de análisis para articular los referentes observados con el *razonamiento descriptivo e interpretativo* de acuerdo con los criterios de selección.

El razonamiento descriptivo: primer nivel de análisis, habría que entenderlo en la totalidad observada como parte de una dimensión intercultural, como consecuencia de una prolongada memoria colectiva. Si revisamos sólo las conductas observadas de manera aislada nos quedamos en una investigación fenomenológica, en tanto nos remite a un corte de interpretación que hace alusión a la comparación y deja de lado la esencia de lo culturalmente diferenciado. Elemento de análisis importante para trabajar el aprendizaje en situaciones interculturales.

Ir más allá de la observación tiene la intención de reconocer símbolos culturales que expresan una memoria colectiva; es por eso que lo descriptivo es un material que entreteje elementos teóricos que interpretan la descripción de significados como elementos significativos de una cultura que nos permite resignificar el colectivo cultural independientemente del grupo étnico del que se trate.

Razonamiento interpretativo; la articulación de los referentes empíricos y los elementos descriptivos resultan significativos para el análisis o la interpretación, lo que nos permite transitar por un proceso de reconstrucción categorial. Es importante aclarar que es inevitable la repetición de los

referentes empíricos observados, ya que muchas veces sirven para ilustrar o plantear nuevas categorías.

Esta investigación interpretativa, entre sus diferentes niveles de selección y de análisis, tiene necesariamente que quedar incompleta, en tanto los referentes empíricos y el razonamiento descriptivo e interpretativo responden a diferentes campos disciplinarios y constructos teóricos, esto es por un lado, pero por otro, varias conductas observadas configuran símbolos culturales que nos conectan con lo conocido y lo desconocido, colocándonos en un difícil nivel de abstracción y representación, como a continuación se señala en los referentes empíricos seleccionados.

Las conductas más comunes y similares que pudimos identificar con un sentido simbólico cultural fueron: la lógica en el movimiento al hacer las grafías, la actitud para acomodarse el cuaderno o la hoja para escribir y, los dibujos de paisajes que fueron un constante con ciertos símbolos, como árboles, veredas, animales, soles, estrellas, lunas, arco iris y otros. Estos referentes observados siempre tomaron en cuenta la relación entre quién lo hacía y cómo lo hacía, principios básicos para la investigación; asimismo, la configuración de símbolos, cristalizados en el dibujo y la imagen, el color y la grafía nos ilustra una visión cosmológica.

Trataré de interpretar lo anterior a través de pregunta: ¿con qué criterio pedagógico se puede hacer una interpretación del campo de investigación cuando la antropología social, la lingüística y el psicoanálisis se han abocado a divergentes interpretaciones con respecto a los símbolos indígenas?

Esto me lleva a determinar diferentes campos disciplinarios en la interpretación de acuerdo con el investigador que, en mi caso particular, por mi formación, se enfocará más en la epistemología y la educación, para ello tendré que apoyarme de la antropología, la lingüística, la psicología y la

sociología, considerando que son disciplinas que se han abocado con mayor profundidad al estudio de los grupos étnicos desde diferentes dimensiones y cortes conceptuales.

Con este considerando a continuación presento algunos referentes empíricos observados a partir de cuadros matriz, que así ubiqué, para su descripción y algunos principios de interpretación. El agrupamiento de estos cuadros responden al criterio de forma y fondo. La forma la entiendo como la imagen que expresa una comunicación a través del tiempo y por lo tanto expresa un conocimiento en la forma con respecto al sentido de la imagen y, el fondo corresponde a la palabra; es decir, cuando el sujeto que elabora el dibujo comunica el significado del mismo, lo cual muchas veces se puede oponer la forma y el fondo.

Con base en lo anterior, los siguientes cuadros son el resultado de una síntesis que comenzó por la forma y el fondo, lo que se fue dando en el proceso mismo. Es importante destacar que los siguientes dibujos son sólo un ejemplo, pero los cuadros de fondo responden al trabajo de síntesis que dieron paso a la interpretación. Por orden convencional empezaré por los cuadros de fondo.

A lo largo del trabajo de campo, el trabajo de los niños nos permitió diferenciar ciertas manifestaciones culturales no verbales que se cristalizaron en la elaboración de dibujos en relación con la imagen, el color, el espacio y el movimiento. Estos materiales los ubicamos en dos formas; una en dibujos prediseñados que los estudiantes llevaban para que los niños los colorearan y otros que fueron elaborados de manera espontánea por los niños; de las dos formas tendieron a expresar un comportamiento colectivo que se sintetiza en el siguiente cuadro:

Cuadro 8 Comportamientos colectivos de ciertas manifestaciones culturales

MATERIALES	CUALIDADES DE COLOR, IMAGEN, MOVIMIENTO Y ESPACIO
<p>Dibujos de paisajes de campo, casas, montañas, árboles, plantas, animales, flores, nubes, sol, luna, estrellas, arco iris y otros</p>	<p>Los colores que resaltan en relación con estos dibujos que se hacían con más frecuencia eran:</p> <p>En relación con el suelo: el negro, café, gris y rojo (esto se observó en pocos casos). El suelo a la vez, se alternaba con las hierbas, flores y árboles.</p> <p>Las hierbas de color verde con diferentes tonalidades.</p> <p>Los árboles se caracterizaban por el tronco de color café, algunos con raíz y otros no; pero todos con ramas tipo arbusto de color verde y en algunas ocasiones los árboles se adornaban con manzanas y mariposas.</p> <p>Las flores dan vida colorida al dibujo, las cuales se iluminaban con diferentes colores como rojo, rosa, morado, anaranjado.</p> <p>Como un código integrado, en los dibujos de estos paisajes se acompañaban siempre o por la luna y estrellas, en el caso de representar la noche o por el sol, en el caso de representar el día; en su mayoría se tendía por esta manifestación; es importante destacar que el sol se representaba en diferentes posturas, algunos de lado derecho, otros de lado izquierdo y en otras ocasiones en medio entre montañas. Para el caso del día y la noche se dibujaban nubes.</p> <p>Los dibujos a simple vista muestran elementos comunes que expresan un conocimiento general que cualquier niño puede hacer en relación con su contexto; sin embargo, es importante destacar la tendencia espontánea de los niños por dibujos de esta naturaleza; sobre todo cuando se les preguntaba cómo era su casa o su comunidad. Otro aspecto importante a destacar es en relación con lo que los niños expresaban de manera verbal y no verbal en cada uno de sus dibujos. Desde esta articulación entre lo verbal y no verbal es que ubicamos una conducta culturalmente diferenciada en tanto que los niños expresaban saberes limitados en relación a una cosmovisión como por ejemplo, relación color objeto con la naturaleza: color hierba, día-sol, noche-luna, azul-noche, azul-día, rojo-sol, tierra-café, gris, negra o colorada, arco iris-lluvia-sol. Por lo que se refiere al movimiento y al espacio es interesante ver cómo los niños ubican cada uno de éstos en relación con su cosmovisión; por ejemplo: como ya se señaló, el sol en algunos casos aparece del lado derecho, otros de lado izquierdo y en ocasiones en medio entre montañas como ocultándose; cuando se les preguntó el por qué de ese lado y no del otros respondían con seguridad es que por aquí nace (derecha), y por aquí duerme (izquierda); movimiento que quedaba claro en relación con un círculo que inicia de derecha a izquierda, a una dualidad nace-muere, a un día y noche. Información que fue ampliada con los padres cuando relataban mitos a cerca del sol y la luna en relación con ciertos símbolos culturales con los eclipses, el color y la posición del sol para conocer el clima del día y la hora. Generalmente estos dibujos surgían de manera espontánea de los niños; eran los dibujos que de alguna manera nos comunicaban una forma de vida, de pensamiento y valores culturales.</p>

MATERIALES	CUALIDADES DE COLOR, IMAGEN, MOVIMIENTO Y ESPACIO
<p>En contraste con lo anterior, están los dibujos que los estudiantes les llevaban a los niños para colorear que era “mi hogar” y que se representa en seis cuadros y en cada uno ilustra una parte de la casa: la azotea, un cuarto con una televisión; una recamara un baño, una cocina y sala. En principio los dibujos responden a un patrimonio cultural diferente al de ellos; además este tipo de dibujos prediseñados favorece más la asimilación cultural, pero pudimos encontrar en estos trabajos un pensamiento cultural diferente en el color ya que no siempre responde al objeto, lo que no se observó en los dibujos anteriores y por consiguiente nos acerca a una interpretación distinta. Asimismo se les repartió otra hoja donde ellos tenían que recortar y pegar en una sala los objetos que tendrían que ir en su lugar “pega los medios de comunicación en su lugar”.</p>	<p>La azotea se integra por un tendedero con ropa colgada, dos macetas y un lavadero y los colores son diversos.</p> <p>Cuarto de televisión, lo colorean de rosa con pantalla anaranjada, azul con pantalla café y toda café; los tapetes todos de café, verde y el que está de bolitas cada una con diferentes colores y otros de un solo color. La puerta de café y azul.</p> <p>En la recamara colorean las ventanas de diferentes colores, los vidrios, tendiendo más al verde y azul. El buró de color verde, morado, azul. Lámpara amarilla, verde con anaranjado, rosa y anaranjado. La cama de diferentes colores separando de un color la cabecera, de otro color las almohadas, y de dos colores la colcha. Los retratos que están arriba de la cabecera con otro color diferente, todo verde, todo anaranjado y otros no se colorean.</p> <p>El baño: colorean la tina de un color y algunos de varios colores y el lavabo de otro color; el piso de rojo, rosa y blanco. La toalla y el tapete del mismo color y hay quienes los colorean de diferentes colores. El espejo de amarillo, café y otros los combinaron.</p> <p>Cocina: lo que corresponde a la cocineta unos la pintaron de un solo color incluyendo platos y otros utensilios, otros la colorean de diferentes colores como café y platos azules; otro entre puertas de un color azul, amarillo, negro, café y rosa; estufa verde con anaranjado, platos anaranjados. Refrigerador de colores combinados como anaranjado con verde, azul y café, otro rosa con anaranjado, otro azul. Piso con mosaicos rojos y negros, verdes-rojos-negros.</p> <p>Sala se integra con dos sillones que colorean de café, café con verde, verde y rojo; una mesa de centro con un adorno que la iluminan toda del mismo color café, café con verde y anaranjado, sin separar objeto, carpeta y mesa; una lámpara de pie donde utilizan el color amarillo, morado y verde con amarillo y, dos cuadros, uno de los cuadros es un paisaje de una montaña con un sol y el otro es una niña. En el caso del primer cuadro lo dibujan todo del mismo color, rojo, verde y azul con amarillo.</p> <p>Por lo que respecta al trabajo que tenían que colorear, recortar y pegar en su lugar de acuerdo con el medio de comunicación; observamos que el sillón se coloreó de diferentes colores en cada una de sus partes, la televisión de color verde con franja de otro color; en la mesa de la sala se colocó el radio y la carta, pero el teléfono debajo de la mesa y el libro sobre el sillón. Es evidente que el color en estos dibujos prediseñados que no responde a su forma de vida y que quizá para muchos de estos niños ni siquiera han podido conocer como parte de una forma de vida occidental, resulta difícil relacionar color-objeto; así como la función que cumplen estos objetos en relación con una casa en sus diferentes cuartos y cada uno de ellos con una función determinada dentro de lo que el dibujo denomina “mi hogar”. Por lo que respecta a la ubicación de espacio resulta difícil para el niño ubicar los medios de comunicación dentro de una casa cuando muchos de ellos por sus condiciones de vida ni siquiera saben llamar por teléfono, lo que no quiere decir que no lo conozcan; porque al llegar a la ciudad y enfrentarse con los medios de comunicación diferentes a los suyos ya están entrando a un comportamiento intercultural.</p>

MATERIALES	CUALIDADES DE COLOR, IMAGEN, MOVIMIENTO Y ESPACIO
<p>Dibujos de carros. En este caso encontramos los dos tipos de dibujos el prediseñado y el elaborado por ellos. Por lo que se refiere a los carros prediseñados los niños los coloreaban, recortaban y pegaban; en el caso de los dibujos elaborados por ellos encontramos uno que ubica el carro en una lugar de campo</p>	<p>El caso concreto del dibujo prediseñado es un WV tipo taxi y un Tsuru. Para los primeros encontramos que el toldo es de un color, rosa, negro, café y azul, las llantas de diferentes colores, café, rosa, anaranjado y blanca, las ventanas de diferentes colores, así como las puertas. El Tsuru todo se pintó de color verde.</p> <p>En el caso de los dibujos elaborados por los niños, hay uno donde el carro es grande y, la parte de la puertas, frente y cajuela son del mismo color pero el toldo de rosa y la ventana con los colores de la bandera. El suelo café y el carro circula bajo un cielo azul, con dos nubes y un sol de lado derecho que está por la parte de atrás del mismo.</p> <p>Hay otro carro tipo camioneta donde la mitad está diseñada con muchas ventanas, simulando quizá un camión de redilas con un color café.</p> <p>En estos dibujos se encuentra un pensamiento intercultural que se manifiesta con diversos valores por un lado patriótico, occidental y etnocultural, pero, el color sigue dominando desde la perspectiva del colorido, entendiéndose esto como cada parte un color, característico de su artesanía y vestuario generalmente.</p>
<p>Dibujo de peces. Estos dibujos responden a los prediseñados y otros que por imitación de los niños chicos. Este dibujo de peces dentro de los prediseñados tuvo mucho éxito en todos los talleres, quizá por el significado de color que los niños podían manifestar en el dibujo.</p>	<p>El dibujo representa un pez de perfil y de frente, en ambos casos es un pez que presenta ciertas características estilizadas en las facciones de su cara. El dibujo en sí permitió cristalizar un estilo artesanal característico de diferentes grupos étnicos en relación al manejo del color; en cada uno de estos dibujos la presencia de diferentes colores contrastan un todo llamativo.</p> <p>En la tarea que el niño tenía para colorear y cuándo el estudiante le preguntaba por el color que utilizaba, en el caso de los niños monolingües o que no asistían a la escuela, difícilmente relacionaban el color con el nombre, sólo tomaban el color relacionaban su estilo particular; pero que cuando lo conjuntamos con los niños de diferentes talleres y grupo étnico refleja un pensamiento colectivo como parte de una característica cultural.</p> <p>Otros aspecto importante a destacar en la elaboración de estos dibujos fue el aprendizaje por imitación que los niños pequeños, tres, cuatro y cinco años, hacían al ver a sus hermanos colorear; si vemos estos dibujos podemos pensar que sólo son rayones pero cuando interviene la comunicación verbal, los niños manifestaban que eran peces señalando el dibujo de sus hermanos.</p>

MATERIALES	CUALIDADES DE COLOR, IMAGEN, MOVIMIENTO Y ESPACIO
<p>Dibujos de animales como: vacas, caballos, borregos, mariposas, pollitos, cerdo, alacrán, elefante y otros.</p> <p>Al igual que los anterior encontramos dibujos prediseñados y elaborados por los niños. Varios de estos materiales se coloreaban, recortaban y pegaban; así como rellenarlos de bolitas de papel</p>	<p>En el dibujo de la vaca encontramos dos tipos de colorido, uno que responde a un color negro con sus cuernos rojos o cafés, pero también se colorearon con diferentes colores como se hizo con los peces. Éste fue el mismo caso para el caballo y el armadillo, un color café que caracteriza a los caballos y otros con diferentes colores; lo que deja ver un conducta artesanal en relación a la combinación de los mismos, obviamente desde otro concepto de combinar a la cultura occidental.</p> <p>El cerdo fue coloreado de café.</p> <p>El elefante de color azul.</p> <p>En el caso de los dibujos en que se tenía que rellenar con bolitas de papel, fue una actividad para los niños de cuatro a seis años; es por ello que se distingue la diferencia en la construcción de las bolitas y en el pegado de las mismas.</p>
<p>Dibujos de muñecos animados como Barney, Winnie Poo, Baby Bop y otros</p>	<p>Estos dibujo prediseñados responden a una cultura de los medios de comunicación los cuales eran conocidos por algunos niños y por otros no; en el caso de estos últimos, la imitación se encontraba presente, pero también la originalidad individual; en todos los casos el paisaje donde se ubica Barney y Baby Bop responde a una relación entre el objeto y el color, como en plantas verdes y los troncos de los árboles café y el suelo café.</p> <p>Winnie Poo fue siempre representado con sus colores, amarillo y rojo.</p>
<p>Construcción de grafías. Éstas se elaboraron en dos formas; una a partir del recorte y pegado y otra en relación al diseño de la letra y la palabra.</p>	<p>Por lo que se refiere al recorte y pegado, el uso indistinto del tamaño de las letras y el uso de mayúsculas y minúsculas es parte de una referente característico en la mayoría de los niños. La ubicación del espacio nos permite una veta de observación en relación al movimiento y al uso del cuaderno u hoja. Por lo que se refiere a la construcción de la grafía y la palabra, el niño se centraba más en la construcción de ésta que en el sonido; asimismo, se puede señalar que la actitud del niño en la escritura de la grafía era diferente cuando dibujaba y coloreaba, en esto último su actitud era más natural y libre que en la elaboración de la grafía, la cual trataban de hacer una copia igual a la muestra. Podemos observar en los videos y en los diferentes materiales de los niños, donde tienen que escribir y hacer números, lo difícil y tardado que era para ellos poder hacer una grafía, escribir una palabra o un número. Esta dificultad, que en un principio presenta el niño en el aprendizaje de la lecto-escritura del castellano, es otro elemento que nos permitió encontrar un aprendizaje diferenciado, referente que dio la pauta para trabajar con el dibujo y el color como una forma de expresar y comunicar sus sobres y formas de construir mejor sus conocimientos.</p>

Fuente: Elaboración personal en relación a una interpretación y sistematización del trabajo de campo

De manera general y con base en el planteamiento del problema inicial, de cuáles serían las estructuras de significación y representación simbólica de los niños indígenas migrantes de la demarcación, que me permitieran construir condiciones didácticas que derivaran en aprendizajes diferenciados de acuerdo con sus condiciones como niños indígenas migrantes; podría decir ahora que fue el dibujo, el color y la grafía lo que me dio la pauta para ubicar estructuras de significación diferenciadas en el aprendizaje como parte de una lógica de pensamiento diferente y las representaciones simbólicas se complementaron entre lo verbal y no verbal que el niño pudo expresar en los diferentes materiales de trabajo. En otras palabras, el dibujo y su relación con el color nos permitió entrar a su lógica de aprendizaje, por lo que a continuación se presentan algunos ejemplos que denominé cuadros matriz.

2.5.1. Matriz de referentes empíricos

Cuadro 9 Dibujo, color y grafía

DESCRIPCIÓN	REFERENTES OBSERVADOS	ELEMENTOS DE INTERPRETACIÓN
<p>Conforme la actividad del dibujo se fue incrementando por la demanda de los niños, el interés se centraba más en los dibujos de animales, como parte de un referente más de su interés. Ellos pedían vacas, borregos, caballos, gallinas. Los estudiantes les hacían dibujos de animales pero también les llevaban estos dibujos en plastilina y rompecabezas y los niños en equipos los armaban. Estos dibujos y rompecabezas se utilizaron en todos los talleres y en todos pudimos observar conductas semejantes e intereses similares.</p>	 <p>The 'REFERENTES OBSERVADOS' column contains four distinct drawings of animals. From top to bottom: 1) A simple line drawing of a cow with a light blue patch on its back. 2) A drawing of a cow with a body covered in various colored spots (red, yellow, green, blue) and a pink nose. 3) A dark, textured drawing of a horse or donkey. 4) A drawing of a horse with a body covered in intricate, colorful patterns, possibly made of small pieces or beads.</p>	<p>El dibujo de los animales nos representa la explicación de un conocimiento natural de estos niños, en la medida en que muestran parte de un ambiente natural con el cual ellos conviven y por lo tanto, es parte de su conocimiento y de sus conceptos. Con base en ello, el color es en este sentido, parte de un conocimiento inherente ya que, forma y color articulan un saber que deriva en concepto; en este caso de un animal y todo lo que de él se deriva.</p> <p>En el caso del dibujo del armadillo, los colores nos muestran una de las partes esenciales de una comunicación artesanal, oponiendo la forma con el color</p>

DESCRIPCIÓN	REFERENTES OBSERVADOS	ELEMENTOS DE INTERPRETACIÓN
<p>Este dibujo tuvo su origen en el quiosco de Coyoacán, los niños que iniciaron el programa de los talleres interculturales tenían como juego favorito los tazos con las figuras de los personajes de Picachú y Pokémon y se pasaban todo el tiempo jugando con ellos; una de los estudiantes también les llevó el dibujo de Barny, con la idea de que era un personaje que se conocía como el muñeco que cantaba y enseñaba conocimientos más positivos, a diferencia de los otros.</p> <p>Cuando le pregunté: por qué habían llevado este dibujo; me comentó: que ella pensó en que este muñeco en medio del campo les podía ser más atractivo, porque representaba un aspecto de su región, además ella los había llevado como parte de una recompensa para los niños que mejor trabajaran, porque se daba cuenta que les gustaba mucho colorear.</p> <p>Al inicio de los talleres el dibujo lo consideramos como un recurso para lo que la estudiante lo había destinado, pero fue en otros talleres que empezamos a abrir una veta de observación como fue la relación objeto-color-asociación.</p>		<p>Era uno de los dibujos más solicitados, les llamaba la atención el personaje en un lugar en el campo, varios niños no identificaban al personaje pero les llamaba la atención el paisaje y generalmente lo primero que coloreaban eran los elementos de la naturaleza, como los árboles, las ramas, el suelo y al último al personaje, pocos coloreaban a éste con los colores que lo caracterizan y otros elegían los colores y algunos otros, copiaban a los niños que hablaban más de Barny.</p> <p>Los niños más pequeños y algunos niños grandes que no han asistido a la escuela y que son monolingües en lengua indígena, no reconocían el nombre del color sino más bien lo asociaban en relación con el objeto.</p> <p>Cuando se les preguntaba que si conocían al personaje respondían que sí los niños que tienen tiempo de vivir en la ciudad, independientemente de que no tuvieran televisión; pero los niños que nos decían que no, generalmente eran las que tenían poco tiempo de haber llegado a la ciudad y que en su mayoría son monolingües en lengua indígena.</p> <p>Este dibujo nos permitió asociar y relacionar procesos de abstracción diferenciados en relación al objeto-color, articulado con un saber cultural.</p>

DESCRIPCIÓN	REFERENTES OBSERVADOS	ELEMENTOS DE INTERPRETACIÓN
<p>Como parte de los dibujos diseñados que llevaban los estudiantes, fue uno de los más solicitados por los niños, Pokémon. Este dibujo se repartió en los diferentes talleres y sin una influencia entre ellos, coincidieron en el colorido. En el caso del último dibujo fue elaborado por uno niño pequeño que imitaba a su hermano; cuando una de las estudiantes le preguntó: qué dibujaba, éste le señaló el dibujo de su hermano. Por otro lado, el dibujo original de Pokémon no fue identificado con sus colores, sino que los niños le dieron su estilo cultural, en el cual todos los diferentes grupos étnicos coincidieron.</p>		<p>Los dibujos en su conjunto muestran coincidencias en el colorido, pero la diferencia más significativa es que cada niño, de acuerdo a su grupo étnico le daba una Interpretación diferenciada al concepto del color; aún para referirse al mismo color. Estas diferencias generalmente se acompañaban de la palabra asociada a un referente concreto del niño. Esta asociación era para nosotros un elemento potencial, que permitía indagar parte de su saber cultural y su entorno social como migrante. La interpretación de este referente observado nos pone de cara entre su cultura matriz y su entorno cultural como migrante.</p> <p>El uso variado de los colores por los niños dependía de su edad y nivel de migración. Como una constante general todos los niños ubicaban colores básicos en relación al sol, al cielo y al pasto; evidentemente con sus matices culturales y lingüísticos.</p> <p>Esto último nos introdujo en un abanico de interpretaciones en el color en la medida en que la percepción de los colores depende de la relación de su medio ambiente y éste, a su vez, depende de sus recursos naturales y climáticos. Es con base en ello que el color nos remitió a conocimientos culturales y conceptos básicos.</p>

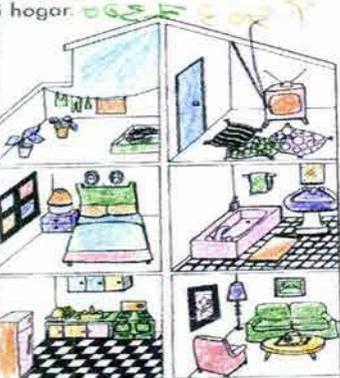
DESCRIPCIÓN	REFERENTES OBSERVADOS	ELEMENTOS DE INTERPRETACIÓN
<p>Como parte de un referente de observación era el color, al principio del proyecto, los estudiantes llevaron un dibujo del arco iris y trabajaron con los niños los diferentes colores; pero cuando esta estrategia didáctica se revisó en el seminario-taller, nos dimos cuenta que se seguía trabajando la idea de la enseñanza del concepto desde un saber dominante y se estaba dejando de lado, uno de nuestros propósitos fundamentales de la investigación, como era el de conocer primero los referentes culturales y saberes de los niños a partir del abstracto-concreto del mismo; fue entonces que en los siguientes talleres se optó por no llevar dibujos diseñados sino que el niño elaborara su dibujo y desde lo figurativo de éste se pudiera acercar a sus referentes conceptuales y a partir de su relato poder entender su lógica de construcción y de interpretación simbólica. Un aspecto importante que hay que destacar es que estos dibujos se trabajaron con sus padres con la finalidad de acercarnos a sus mitos, tradiciones y saberes en relación al arco iris, el sol y la luna. Este acercamiento del dibujo con los padres nos permitió rescatar algunos saberes que fueron considerados en el ejemplo del guión didáctico que se presenta en la propuesta.</p>		<p>Estos dibujos nos muestran una gama de colores en relación con la naturaleza, a diferencia de los peces. Los dibujos constituyen un claro ejemplo de una representación de la naturaleza como es el arco iris, el día y la noche y su relación cosmológica, por ejemplo, el arco iris sólo se puede ver mientras haya sol y las estrellas sólo se perciben con claridad en la noche como es el último dibujo de esta columna. Los dibujos aquí representados nos articulan una relación entre el mito, el símbolo y los saberes por relato. El simbolismo que representa para las culturas mesoamericanas el arco iris es el reflejo de un ritual basado en diferentes atributos culturales mediado entre el pasado y el futuro como puede ser el día, la noche y el otro día. Por lo que respecta a la noche, la luna como el blanco y la noche como el negro es la dualidad. El blanco de la luna y su forma representa una relación con la fertilidad, con la salud y con la fuerza y tiene que ver con el principio y el fin.</p> <p>En los dos últimos dibujos, el autor nos permitió acercarnos a saberes parciales en relación al color y los símbolos; en tanto estos dibujos representan la dualidad entre el día y la noche y cada uno a su vez hace referencia a un principio de asociación, el día con el sol y la noche con las estrellas y la luna.</p>

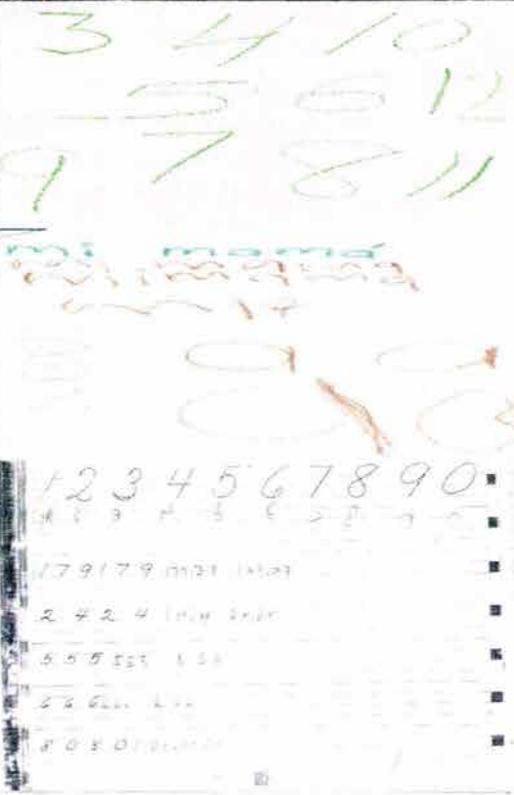
DESCRIPCIÓN	REFERENTES OBSERVADOS	ELEMENTOS DE INTERPRETACIÓN
<p>Generalmente cuando se le preguntabas al niños que nos platicara de cómo era su comunidad, en el caso de los migrantes que habían vivido ahí su mejor manera de comunicarse era con el dibujo y como es el caso de todos la representación del campo está presente en cada uno de éstos todos coinciden en casas con un mismo corte arquitectónico; así como árboles, veredas y otros aspectos que nos permiten percibir un paisaje rural.</p>		<p>Es importante entender como el niño pensó su dibujo y el receptor como lee a simple vista el mismo. Hay que ubicar cada uno de estos dibujos en el sentido y significado que el niño le dio a cada cosa, así como el sentido que guarda para él. Lo que caracteriza a estos dibujos son: las casas, la vereda, los árboles y las flores y otros. Por otro lado, estos dibujos del campo responden a una comunicación no verbal en la cual se expresan su comunidad. Estos dibujos están conformados por varios referentes culturales. Cuando se les preguntaba que dónde les gustaba más vivir, la respuesta de los niños que tenían poco tiempo de haber llegado a la ciudad, respondían que su pueblo, señalando que allá podían correr y jugar mejor. Los niños que ya habían nacido en la ciudad y poco conocían la comunidad de sus padres, su respuesta se dirigía a preferir la ciudad, aunque pocos señalaban que el pueblo de sus padres. Si se hace una comparación con los dibujos de las casa que responden a un prototipo de la ciudad como la que los estudiantes les llevaron al inicio de los talleres para que colorearan, esto nos permite encontrar un punto de análisis y reflexión en tanto las formas y los colores</p>

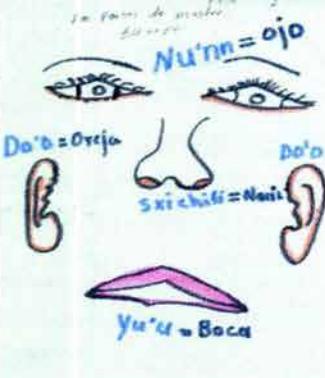
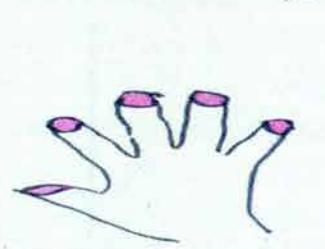
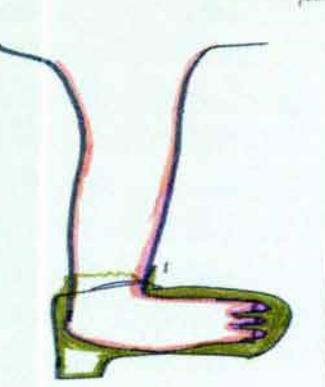
DESCRIPCIÓN	REFERENTES OBSERVADOS	ELEMENTOS DE INTERPRETACIÓN
<p>Estos diversos dibujos son algunos prediseñados, como es el caso de los dos primeros y otros elaborados por los propios niños, como es el caso de los cinco últimos. Como ya se ha señalado al principio de los talleres los dibujos se llevaban, pero después se optó por dejar libre el dibujo y el color, a manera que expresaran una forma de pensar. Los tres últimos dibujos fueron elaborados por una niña mixteca y cuando se le preguntó de porque colocaba el sol en diferentes espacios, ella señalaba que porque el sol se veía durante el día en diferentes lugares (no supo explicar la relación del movimiento en relación a los puntos cardinales).</p>		<p>El sol representa un particular color con diversas tonalidades de acuerdo al momento, espacio y clima. El sol es un símbolo de una deidad importante. A partir del color y la ubicación del sol se puede hacer varias lecturas del tiempo. Esta lectura la encontramos en la memoria colectiva y se trasmite por la tradición oral.</p> <p>Independientemente de la forma del sol, el lenguaje visual de los dibujos nos permite identificar de manera simbólica al sol y distinguir tonalidades como portadoras de cierta información heredada del pasado.</p> <p>La relación que guarda el color y su cosmovisión es parte de un referente simbólico cultural. El dibujar al sol como un constante es pensar entre lo explícito y lo connotado. La imagen misma del sol despliega efectos desde diversas dimensiones que van: desde representar al sol como girasol hasta el tono de acuerdo al tiempo y el espacio, donde la magnitud de su lugar puede ser opuesto, en Este o en el Oeste, como cuando nace o cuando descansa. El sol como dibujo jugó un papel importante para acercarse a ciertos conocimientos como: el sol es amarillo y representa el día, cuando está el sol y llueve está el arco iris, al arco iris se respeta y no se debe ver de frente.</p>

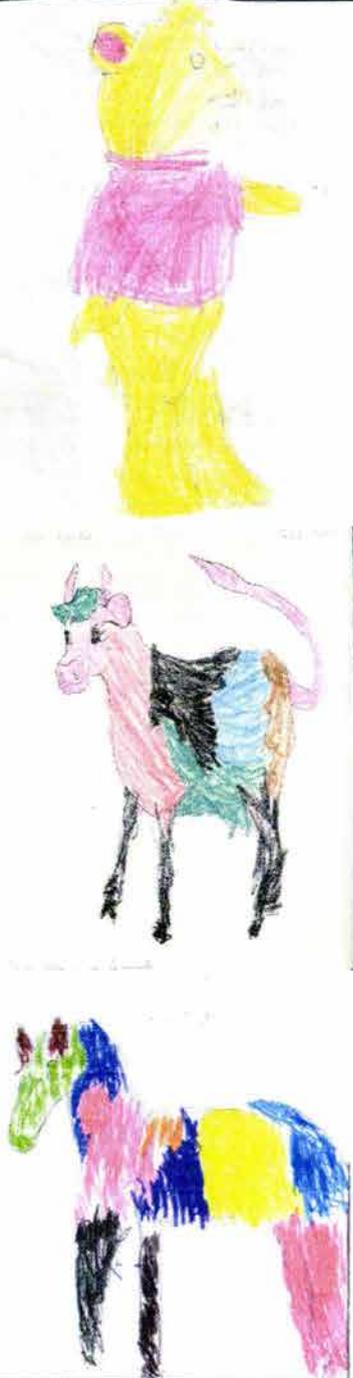
DESCRIPCIÓN	REFERENTES OBSERVADOS	ELEMENTOS DE INTERPRETACIÓN
<p>Estos dibujos, al inicio del proyecto, se consideraron como parte de una actividad recreativa de los niños, pero conforme avanzaba la observación en el proyecto, nos dimos cuenta de que atrás de estos dibujos podrían derivar en un cúmulo de saberes culturales o de saberes por tradición oral; los cuales rescatamos en la tercera fase del proyecto y se trabajaron con sus autores a través de preguntas en relación a su dibujo. Por ejemplo: las partes de un árbol, la manera de cómo nacen, crecen y se reproducen; el significado de los árboles para muchos de ellos en relación a su color, su función y símbolo cultural.</p> <p>El tercer dibujo de arriba hacia abajo, nos permitió trabajar un ejemplo en la propuesta didáctica.</p>		<p>Estos dibujos nos muestran diferentes tipos de verde, árboles y frutos; todos los dibujos se encuentran asociados con la vida. Los diferentes colores de verde responden a una interpretación del tiempo y del clima y reúnen indistintamente saberes culturales en relación a la siembra y la cosecha y/o crianza de los animales, así como de la fertilidad.</p> <p>Es importante ver cómo en los cuatro últimos dibujos la relación de tamaño es igual entre el árbol y la flor, entre el niño y la flor y entre el árbol, la flor y el niño.</p> <p>Estos dibujos figurativos entretienen saberes culturales en relación a la "madre tierra", además los dibujos nos ilustran diferentes percepciones con respecto a la naturaleza; cuando se les preguntaba sobre el dibujo, todos, en este caso, dejaron ver conocimientos en relación al proceso de la siembra, cosecha y recolección y en algunos casos hacían referencia a ciertas prácticas ceremoniales con el niño asociaba con fiestas del pueblo.</p>

DESCRIPCIÓN	REFERENTES OBSERVADOS	ELEMENTOS DE INTERPRETACIÓN
<p>Las estudiantes, trabajando la idea del color llevaron los tres primeros dibujos y dejaron que los niños iluminaran en este caso ya no se les preguntaba por el nombre del color ni se les sugería el color; pero la idea de los diversos colores se encuentra en todos los dibujos; en el caso de la televisión y el sillón no encontramos una asociación entre el objeto y el color como se puede observar en otros dibujos y si observamos el cuarto dibujo fue una intención de querer reproducir el dibujo de arriba, manejando otro tono de color que tampoco se relaciona con el objeto; en el caso del carro es un reflejo de una combinación intercultural y en el caso de los otros dibujos mezclan objetos diversos como: carros, televisiones, flores, números, niños y sol.</p>	 <p>Pega los medios de comunicación en su lugar.</p>	<p>Estos dibujos tejen conocimientos culturales con objetos occidentales. Esta relación adquiere un doble valor en su interpretación, en la medida en que la combinación de referentes es un reflejo de una incorporación a otro proceso social dominante y tecnologizado, lo que viene a constituir un componente importante dentro del imaginario como migrante. Los diferentes dibujos muestran una compleja relación entre lo concreto y lo abstracto como es un carro en una comunidad con vidrios que representan una bandera nacional o un sillón de diferentes colores o los otros dibujos que muestran objetos, animales y plantas con un sentido del espacio y organización diferente a los dibujos anteriores. Estos dibujos representan dos criterios importantes a considerar, por un lado el cultural y por otro el intercultural; ambos identificados por la palabra y el color. Desde una perspectiva visual estos dibujos dan la idea de un mensaje no claro; sin embargo, los dibujos van ligados a una forma de organizar el pensamiento, que más que responder a un desorden, ilustran un mensaje inscrito en una percepción de totalidad.</p>

DESCRIPCIÓN	REFERENTES OBSERVADOS	ELEMENTOS DE INTERPRETACIÓN
<p>Éstos fueron uno de los primeros dibujos que los estudiantes les llevaron a los niños para que iluminaran. Cuando revisamos el material en el seminario-taller de didáctica, una de las recomendaciones que se les hizo a los estudiantes es que si se llevaban dibujos prediseñados, se tuviera cuidado de no llevar este tipo de dibujos que no respondían a su referente cultural; aspecto que se fue mejorando en el tipo de dibujo que se les llevaba.</p>	<p>Mi hogar.</p>  <p>Pega los medios de comunicación en su lugar.</p>  <p>Mi hogar.</p>  <p>Mi hogar.</p> 	<p>La construcción arquitectónica de estas casas con las que ellos dibujaron de manera natural son diferentes y esto se puede observar en los colores que se le destina a ciertos objetos como la televisión, los sillones, los muebles de baño, etc. Estos dibujos que inicialmente consideramos que no respondían al referente cultural de los niños; conforme avanzaba la investigación nos permitieron tener un referente de comparación con los dibujos que los niños hacían de manera más libre y espontánea, como eran los dibujos de su comunidad.</p>

DESCRIPCIÓN	REFERENTES OBSERVADOS	ELEMENTOS DE INTERPRETACIÓN
<p>Los estudiantes les ponían a los niños a escribir las vocales y números. En algunas ocasiones se les ponían en láminas que ellos llevaban o en hojas separadas para que los niños las escribieran. En la escritura de estos números y letras pudimos observar una veta cultural como fue el movimiento y el espacio.</p>	 <p>mi mamá vivió en unir</p>  <p>Mezcano Juan Vivas</p> <p>Tenajo en las finas de semana Vengo a vender con mi mamá</p> <p>Mameras</p>	<p>Es evidente que desde una figura fija no se puede apreciar la parte observada como es el movimiento, referente importante para acercarnos a entender otra lógica de construcción frente a la escritura.</p>

DESCRIPCIÓN	REFERENTES OBSERVADOS	ELEMENTOS DE INTERPRETACIÓN
<p>Los estudiantes maestros estaban enseñando a los niños chicos las partes del cuerpo, para que los niños desde su lengua pudieran empezar a conocer algunas palabras en español; y en el caso de los niños mixtecos que sólo hablaban español aprendieran a conocer algunas palabras en mixteco. Este ejercicio se utilizó en ambos sentidos. El ejercicio consistía en que los maestros llevaban una lámina grande con las partes del cuerpo y por aparte tenían las partes del cuerpo sueltas para que cuando se les preguntara a los niños ellos colocaran las partes del cuerpo en su lugar y después de este ejercicio los niños dibujaran en una hoja cada una de las partes del cuerpo que se les había enseñando; y estos dibujos son algunos ejemplos de lo que los niños hicieron.</p>		<p>Está escrito en mixteco de Oaxaca pero en mixteco de Guerrero se pronuncia diferente Nu<u>u</u> = a cara Nduchu nu<u>u</u> = ojo (frijol del ojo) Xitin = nariz. So'o = oreja. Yu'u = boca. Nda'a = mano. Xa'a = pie. Kuño yo = nuestro cuerpo. Kuño ini yo = la carne interna, lo que esta dentro del cuerpo e incluye todo.</p>
		<p>Los dibujos nos dejan ver ciertos rasgos característicos de las comunidades indígenas. Además, es interesante ver cómo representaron en la parte del cuerpo entero un especie de culebra como parte de los órganos internos.</p>
		
		

DESCRIPCIÓN	REFERENTES OBSERVADOS	ELEMENTOS DE INTERPRETACIÓN
<p>Dibujos de muñecos y animales prediseñados. Winnie Poo como un personaje más conocido, sus colores responden al mismo; pero en el caso de los animales, vaca y caballo, si bien varios niños los dibujaron con sus colores respectivos, es interesante ver el colorido que le dan a éstos en términos de un dibujo artesanal.</p>	 <p>The 'REFERENTES OBSERVADOS' column contains three distinct drawings. The top drawing is a yellow bear standing upright, wearing a pink, fringed skirt. The middle drawing is a cow with a pink body, black legs, a blue patch on its side, and a green patch on its head. The bottom drawing is a horse with a blue body, a yellow patch on its side, pink legs, and a black patch on its head.</p>	<p>Desde esta presentación, el objeto y el color no responden, en lo aparente, pero si se hace una interpretación más profunda el color, en los dos últimos dibujos si responde a una concepción de color en términos de un corte cultural diferenciado, con un trasfondo simbólico, con un concreto representado en el color.</p>

DESCRIPCIÓN	REFERENTES OBSERVADOS	ELEMENTOS DE INTERPRETACIÓN
<p>Estos dibujos fueron trabajados por niños de cuatro y cinco años de edad. El color lo elegían ellos. Los dos primeros dibujos son pre-diseñados y los dos últimos son elaborados por los niños, guiados por los profesores.</p>		<p>Estos dibujos nos muestran un ordenamiento conceptual entre el objeto y el color; utilizando la asociación más adecuada a su referente y en el caso donde el objeto no responde a su referente cultural el color por consecuencia, éste es el caso del león de color rojo.</p>

Fuente: Elaboración personal en relación a una interpretación detallada y sistemática durante el desarrollo del proyecto

Si se revisa el material obtenido como producto del trabajo de campo, podemos hacer varias lecturas de interpretación, que van desde analizar los contenidos culturales, los procesos de enseñanza-aprendizaje familiar como parte de la tradición oral y la memoria colectiva; situaciones de aprendizaje interculturales; problemas de identidad como sujetos sociales migrantes, etc. Sin embargo, todas las lecturas en general y cada una de ellas en particular implican un campo de investigación con diferentes ángulos de profundidad. Para efectos de esta investigación, sólo me enfocaré en las representaciones simbólicas que el trabajo de campo proporcionó mediante los sujetos sociales indígenas migrantes de la demarcación.

Es necesario señalar que, desde mi ángulo de observación, las representaciones simbólicas en sujetos indígenas migrantes modifican su comportamiento desde una lógica de la diversidad cultural y lingüística que reordena relativamente los valores que dan cuenta de cierta pérdida de identidad o fortalecimiento de la misma; por ejemplo: los otomíes, por tradición artesanal, bordan con dibujos fitomorfos, zoomorfos y geométricos, en este sentido, estos símbolos representan la categoría básica del pensamiento estructural-otomí y es la forma en que el sujeto indígena otomí migrante se relaciona en la ciudad con las artesanías (bordado de servilletas y elaboración de muñecas de yute) lo que le permite articular la imagen indígena con su pasado histórico; ahora bien, la articulación de esta imagen y su pasado histórico, infieren un concepto de vida que muchas veces quieren ocultar, negar o portar con dignidad cuando se encuentran en la ciudad. Esto hace que se configure una experiencia directa entre el pasado histórico y su situación actual, por ejemplo:

Parte del pasado histórico de los chinantecos, lo encontramos en los huipiles, en los que sus bordados, sus figuras y sus colores responden a una

identidad compartida por un mundo cultural mesoamericano; esto lo podemos explicar mejor de la siguiente manera:

Para las culturas étnicas, el huipil permite un reencuentro y reconocimiento con su condición histórica; portarlo (como lo hacen las mujeres migrantes como las que se trabajaron en el taller de San Emeterio) es un orgullo, y tejerlo representa una conciencia histórica en la medida en que la mujer, al tejer su huipil, arguyese la presencia de sus ancestros, en tanto el tejido y los adornos del mismo responden a códigos simbólicos que expresan mitos, leyendas, mensajes no verbales, comunicación con el mundo cosmológico. (Morales 2000:56, en Lechuga) Esto se debe a los artesanos que han podido conservar símbolos culturales como parte de su cosmovisión y es, al parecer, en este terreno artesanal, donde la habilidad y el saber indígena se ha conservado como parte de su identidad. En otras palabras: el huipil, para las chinantecas, en su bordado representa la palabra en imaginación, en la medida en que vinculan antiguos mitos, como lo explican varias tejedoras en el artículo de Morales:

La palabra tu jou significa estómago grande, que representa el origen del mundo (haciendo la analogía con el ejemplo anterior, este origen del mundo es la unión de la vida y la muerte) para los tso kon win. Las tejedoras dicen que antiguamente no había luz en nuestro mundo, y todo estaba oscuro. Nadie veía, andaban desnudos porque no se veían. En un cantar de aves llegó un viento muy fuerte [...] y cayeron dos huevos (de acuerdo al ejemplo anterior serían la dualidad y los opuestos). El tepezcuinte [...] encontró los dos huevos [...] y se los llevó donde vivía. Los envolvió en una tela y los echó en una olla. A los tres días el ji-armadillo escuchó que lloraban [...] dentro de la olla, llamó [...] al nga-tepezcuinte y encontraron dos criaturas: una era hombre y otra mujer. El tepezcuinte y el armadillo cuidaron a las criaturas, pero los niños crecieron rápidamente.

Conversaron entre ellos: 'El hombre es el sol y la mujer será la luna' [...]. Escuchaban lo que platicaban [la luna y el sol] y decían que ya era tiempo de tomar su lugar, cada quien, en el cielo [...]. Así el día empezó y la noche siguió la tiniebla. [...] la luna iba resplandeciendo [...] y todos los animales tomaron su lugar para protegerse del calor [...] dicen los tsa kan win [que] el tu jou es característico del huipil de primera gala y se diferencia por su tamaño y nombre. El diseño de tu jou lleva un bordado (que representa los símbolos) en la parte de enfrente ya que es la parte más visible. Aunque consideramos este diseño como algo más decorativo, hay algo más profundo: su significado.

[Asimismo está] el diseño Kou ñi li kua, [que] consiste en un ramo de flores de suchel. El ramo bordado en el huipil es indicador de que la mujer es joven y de que no ha tenido relaciones sexuales con ningún hombre. Además indica que la señorita está apta para formar un hogar. El ramo de flores es considerado por los ancianos como la delicadeza de la mujer joven...

Otro diseño notable es el llamado li jui flor del camino o de polvo. Este diseño, importante entre las mujeres [...] representa tres caminos: el largo que es el camino bueno, y dos cortos que representan los malos. Todos están señalados en el huipil de segunda gala. Allí están presentes los caminos (un punto que bifurca en dos opuestos) que tomamos desde que nacemos hasta que morimos.

Este diseño, que significa la flor del camino indica, también, que debemos oír los consejos de los ancianos. Solamente ellos saben cuál es el mejor camino [...] también [está] el polvo que es la tierra, indispensable [...]para] los tsa kon win. Es el respeto a la tierra, porque es como nuestra madre, de quien comemos y bebemos, quien nos protege cuando morimos.

La tejedora Herlinda [dice] que este diseño indica un número que equivale al uno. En medio de esta flor está la señal de un reptil, que nos da ese número, y significa que nosotros, los tsa kon win, venimos de un laguna que se formó a causa de muchas lluvias (Morales 2000:56-58, en Lechuga).

Se podría seguir abundando en los mitos, leyendas y mensajes que nos representan los huipiles, que muchas veces los vemos como artesanías bonitas y coloridas, pero ignoramos sus significados y símbolos mitológicos culturales que representan para cada grupo étnico. Los migrantes chinantecos se dedican a la maquila de cortinas y cuando las observamos eran de colores vivos y lisos; les preguntamos cuáles les gustaban más y ellos señalaron la de colores. Asimismo, las señoras migrantes de la comunidad chinanteca portaban sus huipiles con orgullo y cuando se vestían con otro tipo de ropa se sentían mal, así lo expresaba Dionicia, una vez que me platicó que para ir al Banco se tenía que vestir diferente.

Es con base en lo anterior que me propongo revisar algunos elementos significativos que se detectaron en los dibujos y el color que elaboraron los sujetos sociales participantes en los talleres y que yo les encontré un sentido simbólico que independientemente del grupo étnico, se manifestaron muy similares pues hacen alusión a un pensamiento simbólico cultural que presupone un acto intelectual, un acto de aprendizaje lógico, donde la

memoria colectiva mesoamericana transita por un proceso de reconocimiento e identificación de un anterior organizado con la localización de sus referentes en el tiempo cosmológico, en su indumentaria, en el trabajo artesanal y en el espacio social que ocupan como migrantes en la ciudad.

El sentido simbólico de los tres grupos étnicos con los que se inició y posteriormente con los que se fueron incorporando a lo largo de los talleres, encontré varias conductas semejantes como la conexión entre las formas de aprehender del sujeto social indígena en relación con el conocimiento cosmológico como el movimiento de derecha a izquierda para hacer la grafía, el círculo con esta misma dirección y, el acomodar el cuaderno con otra direccionalidad a la que se está acostumbrado en la cultura occidental; el gusto por los dibujos de la naturaleza y los animales de campo, identificándose éstos por un corte similar, por ejemplo: el dibujo del campo con árboles y flores al mismo nivel, utilización de colores vivos, la identificación de los colores de acuerdo con el objeto y otros. Como se puede apreciar en los trabajos siguientes:



Estas conductas detectadas como características culturales, son heredados por la memoria colectiva y preservados por la tradición oral y la pictografía, lo que interpreto como un comportamiento cultural de los grupos étnicos observados, en tanto dan cuenta de un conocimiento cultural.

Se entiende como conocimiento cultural un saber testimonial que deriva de la experiencia de otros sujetos "... nos atenemos entonces a la veracidad y competencia del 'testigo', del 'conocedor', del 'experto' o simplemente del hombre experimentado. Para ello tenemos que justificar nuestra creencia en el conocimiento personal del otro; sólo así podemos saber que él conoce y, por ende saber lo que él conoce" (Villoro 1998: 212). El conocer da lugar a varios saberes justifican y dan cuenta de una forma de apropiarse del conocimiento.

La transmisión oral nos representa en la investigación un saber testimonial complejo frente a las limitaciones internas que están presentes en la interpretación y que no pueden ser del todo captadas; porque la tradición oral nos marca inevitablemente experiencias de otros sujetos, en la medida que nos sitúa en una dimensión abstracta, en tanto la palabra ordena el mundo social con la personalidad individual y le da secuencia a un discurso seriado de acontecimientos que le van dando cuerpo a la historia y que no es fácil de interpretar cuando al sujeto con un tradición oral se incorpora a una cultura escrita, la cual crea códigos distintos en el pensamiento y en la forma de comunicarse.

Todo lo anterior expresa complejidades abstractas porque el dibujo, la imagen, el color y la grafía representan una visión cosmológica y de ella se desprende un concepto de realidad cultural circunscrito en un tiempo y un espacio, por lo que a continuación se profundizará más al respecto.

2.6. Pensamiento histórico y pensamiento místico

Las formas de conocer y de aprender del indígena regulan un proceso de pensamiento que van interiorizando a partir de emociones simbólicas⁴⁸ desde el seno materno y desde ahí, el niño ya está recibiendo una socialización que va a formar parte de su pensamiento místico. Este pensamiento místico estructura el pensamiento histórico cuando sus aprendizajes y saberes siguen siendo presentes; es por ello que el pensamiento histórico y el pensamiento místico están generalmente depositados en los abuelos y los padres, los cuales desarrollan un conocimiento en espiral, en tanto el conocimiento se va abriendo en la medida en que el sujeto va creciendo y el conocimiento se va incorporando en él desde el proceso de gestación, que como ya se ha señalado, el niño se va socializando de acuerdo con su edad y su espacio; al respecto, Sánchez dice:

La comprensión de la práctica, el grado de explicitación es mucho mayor en el adulto y en el anciano que en los jóvenes; en tanto, hay una mejor comprensión del proceso del conocimiento a partir de la importancia diferenciada de sus fases y componentes del mismo; como si de un conocimiento global y sintético se pasara a un conocimiento más analítico (Sánchez 1988:162).

El conocimiento analítico responde a una visión histórica a partir de la cual el indígena, de manera integrada, recuerda su pasado y sus formas de recordar cobran sentido y significado en el presente cuando la historia se asume como parte de su identidad, valorando el pensar cosmológico de los pueblos indios, como parte de un recordatorio del que aflora la vida interna del sujeto en correspondencia con el mundo externo de su colectividad, como el día de muertos, por ejemplo.

⁴⁸ Por ejemplo: una madre, en el periodo de gestación, practica una serie de ritos que van desde su determinación como mujer en relación con la luna. Si durante su gestación se presenta un eclipse debe llevar a cabo ciertos ritos simbólicos que permitan proteger al bebé para que no sea afectado físicamente; la luna condiciona muchas veces la fertilidad, el periodo menstrual y de gestación.

De este valor histórico y místico se infiere un proceso de articulación entre el conocer los ritos y símbolos y el aprender los usos y costumbres, donde el sujeto une la sensación, la percepción, la comprensión y el sentimiento frente al aprender como un pensar que se expresa en la oralidad, a partir de sus diferencias simbólicas y su lógica de razonamiento que se valora como sabio y prudente a partir del tiempo la comunicación entre la naturaleza y el cosmos es lo que fortalece su experiencia y su cultura oral. Es en este sentido que el saber es una memoria histórica, que poseen los ancianos pues son ellos quienes representan el tiempo histórico y mantienen la memoria colectiva en un antes, ahora y después.

Una de las características del tiempo histórico es “pensar por territorio” y no por secuencia o por etapas, en la medida en que la cualidad del tiempo se encuentra más bien ponderada por su marca espacial y longitudinal (Sánchez 1988:189-190). Es decir, es evidente que la memoria colectiva **no** es fácil de recuperar cuando no se está presente en el lugar donde se desarrolla el acontecimiento (el día de muertos, el rito del agua u otras), como es el caso de muchos indígenas migrantes que viven lejos de su espacio regional de origen. Sin embargo, se puede reestablecer el acontecimiento mediante la tradición oral de los padres, abuelos, padrinos, recuperando así el pasado, pero con una limitación, vivir el acontecimiento.

Como el caso del día de muertos, el 1 y 2 de noviembre, o en el caso del rito del agua que se lleva a cabo cada año en algunas comunidades indígenas, en un lugar sagrado, donde acuden los ancianos y autoridades del pueblo elegidos por ellos mismos para llevar a cabo el rito y el símbolo está representado en el agua cuando llueve y se alimenta la cosecha. En este caso, el rito del agua, adolece de precisión y generalidad entre el pensamiento

histórico y el pensamiento mítico del migrante indígena que no lo ha vivido, sólo se le ha transmitido por relato, en algunos casos.

El pensamiento místico, en este sentido, funciona en el sujeto social indígena migrante como ausencia, de ahí que para los migrantes, que desde hace varios años salieron de su comunidad o que, en algunos casos, sus hijos ya no han vivido en su región de origen. Cuando se les pide que nos cuenten o que relaten la historia de su comunidad o de sus tradiciones, les es muy difícil que aparezca en ellos la reconstrucción del recuerdo. Sánchez nos dice que el “pensamiento histórico indígena en sus representaciones y en su relato, los acontecimientos son percibidos más en su espacialidad que en su temporalidad. De ahí también que el indígena tiende a organizar y a entender los acontecimientos más en referencia al lugar que en referencia a una secuencia temporal” (Sánchez 1988:188).

Un ejemplo de un pensamiento histórico va en el sentido de entender cómo en las comunidades indígenas el niño, desde los tres años, ya se le empieza a enseñar a cargar leña o a la niña a hacer tortillas. Noëlle nos relata como

[...] un niño de unos cuatro años lloraba al subir una pendiente, con una carga de leña a la espalda. Su madre, que llevaba su propio carga y a un bebé, se paraba, lo esperaba, lo alimentaba [de su pecho pacientemente]; pero en ningún momento le propuso tomar su carga ni abandonar en el camino los pocos leños que llevaba, aún cuando el pueblo no estaba sino a unos trescientos metros y hubiera sido muy fácil hacer dos viajes. Es importante señalar que la madre tampoco regañaba al pequeño. Esta costumbre de entrenar para la carga se remota de tiempos precolombinos (1992:81).

Es importante destacar que durante este trayecto la madre va enseñando al niño a evadir a los animales que se presentan en su paso, explicando la función de ciertas plantas o hierbas que pueden ser beneficiosas o peligrosas, haciendo observaciones cortas sobre la naturaleza, ubicando al sol para poder reconocer el tiempo como si tuvieran reloj o poder distinguir la figura de las

nubes en relación con el sol y el viento, articulado a su vez con el canto de los pájaros, el silencio o el ruido de los animales, etc. Lo que quiero señalar es que no sólo se le entrena al niño para cargar la leña, sino que se le prepara para entender su espacio en relación con el tiempo, como el clima, en este caso, y al movimiento, de las nubes; la tierra en relación con el sol, la luna y otras.

Con esta enseñanza el niño que aprende a cargar la leña desde pequeño está aprendiendo la composición del territorio a partir de la vegetación, el clima, la fauna, los mitos, los sucesos, las tradiciones, interpretaciones naturales alrededor de la tierra, de los colores, del sol, la luna, las estrellas, el agua, el fuego, etc. Este proceso de aprendizaje cultural centrado en la abstracción de la memoria colectiva constituye una actualización en el presente, basado en el pasado, la conjugación de ambos le da sentido a lo que “está atrás, a las espaldas, a lo desconocido” (Sánchez. 1988:191), lo que para la cultura occidental es el futuro. Desde esta concepción se ponen cara a cara dos lógicas de concebir el tiempo. Para las culturas mesoamericanas el futuro está atrás, porque no se ve y, para la cultura dominante, el futuro está adelante, porque es lo que viene.

Desde la cultura mesoamericana, esto nos refleja una concepción del tiempo basado en la tranquilidad y representado por la lentitud del proceso, lo que también nos puede llevar a entender la lentitud en el progreso. Este ejemplo nos permite señalar que el “modelo de aprendizaje indígena” en relación con el pensamiento histórico “tiene raíces profundas en la organización social de una determinada cultura” (Sánchez 1988:194-195) y que el tiempo para ellos, responde a un proceso desde su lógica de momento.

Si volvemos al ejemplo del niño que desde los tres años carga la leña, la riqueza de esta enseñanza cultural es aprehender del camino, pero circunscrito

a una identidad, en tanto, el sujeto utiliza y analiza el camino que lo rodea como un saber que permea su vida. Esta condición de educación permite al sujeto que enseña y al sujeto que aprende a establecer la relación del conocimiento abstracto (como pensamiento cosmológico), con un conocer concreto (como es el camino) que se dirige a la capacidad potencial para saber enfrentar una realidad concreta (cuando se avecina una tormenta, por ejemplo) cuando el sujeto social indígena se encuentra en una situación difícil en su entorno, porque ha aprehendido a leer la naturaleza⁴⁹ como una condición *sine qua non* de su pensamiento histórico y de su lenguaje constitutivo, a partir del tiempo y del espacio, los cuales no se reducen a una formación lineal sino a una educación en espiral, en tanto, el saber va abriéndose en el dado-dándose de acuerdo con su edad y con los desafíos que enfrenta.

Ahora bien, desde el pensamiento místico, esta práctica cultural de que el niño cargue la leña no se da en el migrante indígena de la ciudad, pero esta práctica se puede traducir en la ayuda que el niño aporta para beneficio de la familia, pues vemos cómo a los niños, desde los cuatro años, ya los empiezan a entrenar para “ganar dinero”, aunque esto no hay que confundirlo con la explotación del niño indígena cuando se le pone a pedir dinero;⁵⁰ sino, por el contrario, al niño o niñas se le pone a trabajar⁵¹ o a vender su producción artesanal desde temprana edad, enfrentándolo en una ciudad como el D. F. con grandes dificultades para trasladarse a los lugares donde se concentran para

⁴⁹ Por ejemplo, con la sombra y el sol calculan la hora; el color de las nubes y su forma pueden predecir el clima, el canto de los animales o el silencio de los mismos, les comunican un suceso.

⁵⁰ Como lo observamos en el trabajo de campo, cuando se entrevistó a Ramona, una prestadora de servicio en Coyoacán, quien ayudó a una niña de 3 o 4 años a limpiarle la cara y las manos, peinarla y ponerle un vestido limpio que le regalaron. Cuando los padres de la niña la vieron se molestaron con Ramona y a la niña la regañaron y ya no la dejaron ir al taller. La interpretación que me dio Ramona es que si la niña estaba limpia menos dinero podía conseguir que si estaba sucia y desarrapada, porque sus padres la ponían a pedir dinero y la niña a esta edad era una fuente de ingreso muy buena.

⁵¹ Está el caso de un niño de ocho años que participaba en el taller de Nesmel que ayudaba a matar puercos y que prefería trabajar que ir a la escuela.

vender como es el centro de la ciudad, la Alameda Central, el centro de Coyoacán, etc., utilizando para ello varios medios de transporte como el metro, autobús, pesero y/o taxi.⁵²

Esta necesidad de moverse en la ciudad los lleva a la búsqueda de aprendizajes interculturales, sobresaliendo su pensamiento ágrafo para pensar territorialmente desde su cultura oral, la cual es aprendida de sus padres que les enseñan a moverse territorialmente por la ciudad, como fue el caso de César, quien se le perdió a su papá en el centro de la ciudad y que pudo llegar solo a su casa.

Una señora del taller de Nesmel, me comentó lo que le sucedió a su hijo César cuando tenía cinco años⁵³ y, además tenía también, poco tiempo de haber llegado a la ciudad. César iba con su papá al centro a vender, pero un día, de los que se viven en la ciudad con enfrentamientos entre vendedores, César, entre tanta gente, se le perdió al papá y no lo encontró; el padre se regresó desconsolado a su casa ya noche, porque buscaba a su hijo, y su sorpresa fue que César ya estaba en casa.

La pregunta que nos hacemos es ¿cómo llegó este niño si sólo tenía cinco años de edad y difícilmente hablaba el español? Cuando se le preguntó al niño cómo llegó a su casa y lo que le relató a su mamá es que él se fue al metro, como lo hacía su papá, se bajó hasta la terminal, metro CU, y de ahí se fue caminando hasta llegar a su casa que está en las calles de Nesmel. Del metro a su casa podríamos estar hablando de dos a tres kilómetros de

⁵² El taxi es el transporte más caro, sin embargo, para ellos es el más seguro para llegar a su lugar. Esto me llamó la atención, pero se observó que los migrantes monolingües en lengua indígena o los que tienen un bilingüismo limitado les era más fácil y seguro y, por lo tanto, era el más usual. Además porque cuando se les preguntó por qué no usaban el autobús como transporte que es más económico, comentaron que a los autobuses no los dejaban subir con su mercancía y que había muchas veces que gastaban más en el taxi que lo que vendían en el día.

⁵³ Este relato no se encuentra en el trabajo de campo, porque no fue en esta fase de la investigación. Quiero aclarar que yo continúo trabajando en el programa actualmente y la señora ha participado en los talleres desde el principio. Esto sucedió después del trabajo de campo.

distancia. Si bien el niño llegó asustado, el aprendizaje por memoria, la experiencia de la observación y el ejemplo que el padre le enseñó por acompañamiento a su hijo, hizo que éste pensara territorialmente y desde la racionalidad ágrafa (Sánchez 1988: 190-191) pudo llegar a su casa. Esta anécdota nos muestra la combinación que utilizó César entre sus aprendizajes por tradición oral con los aprendizajes culturales ajenos.

Esto nos abre el camino para trabajar el campo de la didáctica con migrantes indígenas, con base en su lógica de conocimiento cultural, ubicando la diferencia entre el pensamiento histórico y el pensamiento místico. Se podría señalar que los indígenas migrantes se forman más en el pensamiento místico, como ya lo he señalado, en tanto pierden el contacto con su “pensamiento territorial”. A este respecto relataré un anécdota de una niña mixteca del taller de San Emeterio.

Lety, de cinco años de edad, cuando la conocí tenía cuatro años, aproximadamente, de que había llegado a la ciudad. Entre las actividades del taller, generalmente cuando dibujaba, siempre ponía lunas y estrellas, un día le pregunté: ¿te gustan las estrellas? y me dijo, moviendo su cabeza, que sí. En seguida le dije: ¿qué sabes de las estrellas y de la luna, tus papás te han dicho algo? Como su mamá estaba a una distancia corta, me escuchó, se acercó y me respondió: “Lety, siempre que me acompaña a comprar el pan en la noche voltea a ver el cielo y me dice es de noche”. Yo le pregunté a su mamá ¿usted le plática a su hija sobre las estrellas o la luna? Y me dijo, “yo no, pero mi papá sí lo hacía cuando estábamos en el pueblo y yo creo que se acuerda y por eso voltea siempre a ver el cielo”. Lety seguía dibujando mientras su mamá y yo platicábamos. ¿Recuerda lo que su papá le platicaba? Le pregunté y me comentó que no, pero tampoco me quiso decir más de lo que ella también sabía con respecto a las estrellas y a la luna, quizá porque tenía poco tiempo

de conocerme y no le inspiraba confianza. Con el tiempo de trabajar en los talleres, la señora María participaba en éstos y fue hasta entonces que pudimos profundizar más respecto de sus saberes culturales, a partir del recuerdo de la memoria colectiva, en la medida en que ella les trasmite a sus hijos mitos sobre ciertos símbolos culturales como el arco iris, las fases de la luna, los eclipses y otros.

Esto deja ver que Lety, en sus primeros años de vida, ha introyectado un mensaje cultural como parte de un pensamiento histórico, que actualmente no lo tiene consciente pero que este saber cultural introyectado, ahí está guardado, sólo que, este saber de Lety y de otros como ella se va perdiendo por el desarraigo de su comunidad y los saberes que empiezan a construir como migrantes indígenas se van dando por la tradición oral con respecto a sus raíces étnico-cultural de sus padres y que la mantienen por su memoria colectiva, porque, lo que Lety ha podido rescatar de sus raíces culturales se reduce sólo al saber por relato, con la ausencia del referente concreto como el que vive un sujeto que permanece en su comunidad, como es el ejemplo del niño que se le entrena para cargar la leña, a diferencia del niño migrante indígena que no cuenta con el acontecimiento totalizador, sino que, más bien, se enfrentan a otra lógica de acontecimientos culturales que conforman otro tipo de memoria histórica, porque entran en una dinámica de conocimiento-aprendizaje diferente a la de los indígenas que aún permanecen en contacto con su comunidad.

2.7. Enseñanza-aprendizaje por acompañamiento⁵⁴

En el contexto de los grupos indígenas, la enseñanza-aprendizaje parte de un proceso educativo por acompañamiento. Este concepto requiere, en primer lugar, de entender cómo se organizan la mayoría de los grupos indígenas en México, para comprender el por qué de su proceso enseñanza-aprendizaje.

En principio, los grupos étnicos parten de un principio organizativo social, donde el o los problemas de cualquier integrante del grupo étnico no competen a la decisión individual, sino que responden a una toma de decisión grupal, lo que los constituye en un grupo corporativista. Esto significa que los problemas, aunque sean personales, requieren de la opinión y decisión del grupo familiar en primera instancia y del grupo social, como la comunidad, en segunda instancia, si así se requiere. Lenkersdorf dice que este proceso de organización significa una “convivencia del nosotros” y el sujeto recién nacido la empieza a vivir desde el momento del nacimiento, el cual es presenciado por toda su familia y la partera, quien después de limpiar al niño o niña pasa a los brazos de cada uno de los familiares.

En el trabajo de campo, platicando con la señora Margarita, otomí migrante del taller en Nesmel, me comentaba que sus seis hijos habían nacido en su casa y que a ella no le gustaba ir al hospital. Yo le preguntaba por qué y me dio varias razones:

Una era porque le tiraban la placenta y el cordón umbilical y que esto les servía a ellas para curar al niño cuando se enfermara y que además tenían que ver donde se “guardaba”⁵⁵ y que en el “hospital lo tiraban o quién sabe

⁵⁴ Esta categoría surgió en una interacción académica con María de Jesús Salazar Muro, quien participó en los talleres interculturales. 8 junio 2003.

⁵⁵ En el fondo, lo que planteaba la señora era saber dónde se colocaría la placenta, porque hay quienes la entierran en la entrada de la casa, junto a la puerta, cerca de un árbol o en un lugar dentro de la casa, etc.

qué hacían”. La otra razón era porque en casa todos sus hijos y su familia estaban presente.

Pregunté quién la atendía y la señora me dijo muy tranquilamente a veces yo sola, en otras ocasiones mi esposo y mi hija la mayor. Después le pregunté: ¿cuántos años tenía Adriana cuando la empezó a atender? Y ella me contestó “chiquita” (sacando aproximadamente cuentas, la niña empezó a atender a su mamá desde los ocho o nueve años), nosotras así estamos acostumbradas y no nos pasa nada. Nuevamente le pregunté ¿pero cuándo el niño viene mal acomodado cómo le hacen? Y me dijo que antes de nacer se los acomodan o ella sola se lo acomoda para que “venga bien” si no otras curanderas, su mamá sabe”. Y continuó la entrevista:

E: ¿Su esposo y su hija saben cómo atenderla?

Sra.: Pues ahora ya, pero al principio yo les daba instrucciones. Ella, con mucha seguridad y con un sonrisa, quizás al ver mi expresión, me dijo: no, no hay problema, así estamos acostumbradas, es normal; además cuando nace el bebé todos lo cargan y lo atienden y de esta manera es más bonito que ir a un hospital donde no puede estar toda la familia junta.

Así como este caso está el de la señora María, del taller de Bertín, y el de otras señoras que después nos platicaron cómo nacieron sus hijos cuando llegaron a la ciudad.

Es importante destacar que para la cultura indígena mesoamericana el símbolo cultural del ombligo y la placenta, forma parte de un ritual a nivel de un proceso de abstracción, como en el caso concreto del “alma”; de ahí que la razón fundamental de guardar, enterrar la placenta o colgar en un árbol el cordón umbilical o dentro de la casa o cerca de la puerta, tiene significados profundos porque esto hace que el “alma” se quede cerca del niño o niñas y en caso de la pérdida del “alma”, sobre todo cuando el niño se enferma por un

mal de ojo, se administra al pequeño un pedacito del cordón y se prepara como remedio medicinal o también con el tiempo se frota en la cabeza del pequeño para hacerlo fuerte en las tareas masculinas o femeninas o para perder el miedo a las alturas, etc. (Noëlle. 1992:91); tareas que le corresponden por naturaleza propia.

Este proceso de abstracción, que para la cultura occidental no es fácil de entender ya que, su nivel de concreción tiene varias complejidades que incluso no se podrían interpretar de manera racional como piensa la cultura occidental; con el ejemplo anterior, la hija mayor de esta señora, en el aprender haciendo con el nacimiento de sus hermanitos,⁵⁶ más el crecimiento de ellos acompañados por la hermana mayor, ella va a entender en lo abstracto concreto el sentido simbólico del “alma”. Entendimiento que se va adquiriendo progresivamente cuando se está creciendo, porque en el “dado-dándose” va a saber el uso y significado del cordón umbilical para curar física y espiritualmente.

Este proceso de abstracción-concreción, en el contexto simbólico de los pueblos indios “no se trata de un don, sino de un potencial que va caracterizándose poco a poco en la persona” (Noëlle 1992:90). En este caso concreto de la señora Margarita y su hija Adriana, es cuando la madre otomí enseña a su hija de ocho o nueve años a atenderla durante el parto; también le va enseñando de manera directa y práctica a su hija, el cómo acomodar al bebé para nacer, sobre todo en la última semana de la gestación, y si por otras razones no puede acomodarla ella, recurre a las parteras para que le ayuden.

⁵⁶ Es interesante ver cómo después de tres años de esta conversación, Adriana se embarazó y platicando con ella le pregunté que si había nacido su hijo en su casa como todos sus hermanitos y ella me contó lo siguiente: “Yo no me quería aliviar en el hospital pero lo familia de mi esposo sí; cuando yo me sentí mal me escondí para que no me encontraran y ahí estuve un buen rato, yo no quería ir al hospital” Le pregunté ¿por qué? “pues no sé pero tenía miedo y hasta que me encontraron y me llevaron” . Pero ¿te sientes ahora más segura de lo que hiciste?, le pregunté, “sí pero me hubiera gustado que naciera en mi casa, en el hospital me tuvieron que hacer cesárea y si me hubiera quedado en mi casa hubiera nacido normal”.

Esta técnica indígena es el esparcimiento de un conocimiento simbólico que la hija va introyectando en sus aprendizajes, como parte de un acompañamiento y, a su vez, de manera paralela le va transmitiendo enseñanzas simbólicas culturales que van articuladas a un saber totalizado entre el mundo físico y cosmológico, es decir, el parto en relación con las fases de la luna el cuidado ritual del ombligo y la placenta como símbolo importante para curar al niño en sus primeros años de vida y posteriormente durante su infancia.

Todos estos saberes prácticos que la madre transmite a su hija, la prepara como mujer, potencializando simbólicamente atributos del género femenino con prácticas concretas y técnicas indígenas que introyectan una filosofía e ideología cultural con respecto al parto, como parte importante de un comportamiento ritual y de su esparcimiento cultural. Cuando se hace referencia a los saberes prácticos, se hace alusión a la técnica indígena no entendida como herramientas o materiales tecnologizados, sino como la intervención de un conocimiento en movimiento que privilegia el saber gestual e intelectual del que enseña, donde se concentra la atención y la capacidad del que aprende para saber-hacer un trabajo individual como es, de acuerdo con el ejemplo, saber qué hacer en el momento del parto, mediante un saber colectivo, resultado de una tradición oral transmitida por un aprendizaje por acompañamiento, lo que hace la madre con su hija, ella a su vez lo tuvo que hacer con su madre.

Este aprendizaje simbólico por acompañamiento se apoya en creencias culturales que van desde que el bebé empieza a vivirse y a sentirse en relación con los otros integrantes de su familia y comunidad, representando para él una cuantificación de energía cargada de afecto y sentimientos que el niño canaliza a través de sus sentidos, su percepción, su forma de pensar en relación con su lengua y con su realidad concreta. Es parte de lo que conforma

su comportamiento y su manera de filosofar en la vida, de acuerdo con la interacción que el bebé va teniendo en sus primeros años de vida, cuando la madre lo carga sobre su espalda o sobre su pecho, quedando sus ojos casi a la altura de la cara de su madre y va a estar con ella en todos sus movimientos, lo que hace que el niño sea más perceptivo de todos los estados de ánimo de la madre, de su lenguaje, de sus relaciones sociales. Esta relación no se da sólo en los primeros meses de vida, sino que se prolonga hasta los tres o cuatro años, incluso el destete se puede dar hasta los siete años o más tarde.

También podemos señalar que su infancia va acompañada de un proceso de socialización de acuerdo con los animales que se hayan aparecido en su momento de nacimiento y de sus cualidades heredadas a partir de la fase de la luna en la que haya estado cuando nació. Entre las creencias de los pueblos indios, si un bebé nace en luna nueva puede llegar a ser débil, a diferencia del niño que nace en luna llena. Éstos y otros aprendizajes por acompañamiento se podrían mencionar más; pero lo importante a destacar es el desarrollo de socialización del niños indígena que no se vive y asume igual a otros niños no indígenas. El niño indígena vive su proceso de socialización siempre acompañado de la madre, los abuelos, los hermanos mayores, padrinos o tíos, los que ayudan al crecimiento de los niños y niñas, que los va formando como sujetos que pertenecen a un grupo y se sienten parte de un “nosotros” que es el referente que los hace sentirse en y con su grupos familiar y étnico. El niño no indígena vive otros procesos de socialización, donde no siempre está acompañado por sus padres, sino que se socializa en una guardería.

Lenkersdorf señala que el vínculo de proceso social del niño indígena “forma otra manera de pensar, filosofar y actuar o comportarse” [... Asimismo] son personas que saben movilizar sus recursos individuales y

tienen confianza en sí mismos y en sus capacidades” (2002:73) porque éstos son estimulados por la familia, de acuerdo con su potencial marcado por la fecha de su nacimiento u otros referentes culturales y simbólicos. Proceso diferente de la socialización de un niño no indígena, donde su madurez psicomotriz se va graduando a partir de su crecimiento, valorando el crecimiento por meses, como lo señalan Gessel y Piaget, por ejemplo.

Si articulamos este proceso de enseñanza-aprendizaje indígena con otras tareas atribuidas al sexo femenino, como bordar o tejer en el telar, la enseñanza también va acompañada y relacionada con el cuerpo. Cuando las mujeres para tejer se colocan parte del material en la cintura, utilizando técnicas vinculadas a su cuerpo y “todo el cuerpo de la tejedora entra en movimiento y no sólo las manos [...] la secuencia operativa implica una fase muy delicada de preparación y requiere de mucha concentración” (Noëlle. 1992:23, 32 y 33) ésta es una de las razones por las que los hombres no tejen en el telar), y esto es lo que de alguna manera determina la diferencia real entre el saber-hacer de acuerdo con las actividades propios en cada uno de los miembros de la familia, dependiendo de su sexo y del lugar que ocupan y, conforme van creciendo sus saberes, los va introyectando como momentos diferenciados que van determinando su saber práctico; por ejemplo: cuando el niño va a la siembra con su padre y abuelos, observa todos los usos, costumbres y ritos que se hacen alrededor de la siembra y la recolección.

Otra actividad propia de las niñas en la que se les prepara para ser mujer, es saber “echar las tortillas”, actividad que también se hace a través de un aprendizaje por acompañamiento y a partir de varios rituales, desde preparar el nixtamal hasta entregar la tortilla al esposo, padres, abuelos, hermanos, tíos, padrinos, otros. Esta tarea femenina les costó a muchas mujeres que les pusieran las manos en el comal por no saberlas hacer.

El saber hacer tortillas responde a un aprendizaje por acompañamiento, en el que el cuerpo y el intelecto se unen a través del movimiento, en relación a la postura y a la percepción de la materia, que en este caso es la masa, el comal, la lumbre y el agua. La postura nos conduce a la técnica para amasar la masa, para hacer la tortilla y colocarla en la mano, para después depositarla en el comal y voltearlas; éste proceso se acompaña de la parte intelectual, en tanto la enseñanza supone repetición y el aprendizaje implica también observación que involucra el sentimiento y el afecto durante la experimentación en movimiento.

La observación, centrándola en la vista, cumple la función de interiorizar y exteriorizar el objeto de conocimiento, cuando la observación se acompaña de la palabra, que generalmente son frases cortas, el oído sitúa a la observación y de esta manera la vista y el oído articulan la concentración. Esto nos deja ver que no es sólo la observación la que permite al aprendiz registrar la técnica, sino que son también los gestos, la secuencia operativa, los movimientos y otros elementos; el manejo de todo esto en el tiempo y en el movimiento, permite al sujeto en aprendizaje superar la dificultad, la cual se revela con la práctica que con el tiempo se traduce en experiencia. La relación subjetiva del que enseña con el que aprende, cumple la función de transmisión vía oral, que, como ya se ha señalado, hace alusión a una lógica de razonamiento y a una interacción educativa entre la familia y la comunidad.

Lo anterior nos muestra que la ideología indígena, la división de las actividades familiares y culturales del grupo étnico, no se basan en un contexto de competencia entre los dos sexos (hombre y mujer), sino por los atributos de cada sexo; de aquí que, por ejemplo, al hombre le corresponde la agricultura y a la mujer el tejido y la casa; estos atributos son los factores que hacen que tanto el hombre como la mujer aprendan más rápido el saber-hacer.

Como señala Noëlle, “la ideología indígena [crea] una relación simétrica de acuerdo al sexo” (1992:23). Es importante destacar que la acción ejercida por la familia sobre cada uno de sus miembros se identifica de acuerdo con la jerarquía y el sexo, por eso corresponde a los hombres mayores enseñarles a los niños o jóvenes los trabajos masculinos y le corresponde a las mujeres el de las niñas y así los niños y las niñas aprenden a través del ejemplo.

Podemos observar concretamente esto cuando los pequeños de tres y cuatro años ya son entrenados para cargar y participar con los hombres de la casa en la siembra y la cosecha. Los varones, generalmente, a los doce y trece años ya están preparados para el aprendizaje activo, al que Noëlle ubica cuando el varón ya está entre el inicio de la fase de la autonomía completa como individuo. Dice Noëlle: en la infancia “los niños y niñas pueden observar en el seno de la familia el conjunto de movimientos y secuencias; más tarde, al aproximarse a la adolescencia, tratan de reproducirlos al adaptarse al modelo de la división del trabajo por sexo que presentan los adultos” (1992:26), en tanto su crecimiento se observa en la capacidad psicomotriz para desarrollar sus movimientos y aprendizaje, a partir de parámetros socio y psicoculturales, concepción diferente en el contexto indígena y más aún en el migrante.

Lo dicho antes se puede entender mejor con el siguiente ejemplo: El niño indígena desde temprana edad puede asistir y participar en el rito del agua que, como ya se señaló, se hace cada año como parte de un culto prehispánico. El rito se practica para garantizar el agua de sus cosechas en el año y generalmente se lleva a cabo en un lugar sagrado, como puede ser un cerro. El niño, desde temprana edad vive y asume este rito como parte de su cultura, aprende el significado de respeto por la naturaleza e introyecta significados culturales como parte de un proceso de identidad colectiva, entendiendo “que

la tierra no pertenece al hombre sino el hombre pertenece a la tierra” (SEP. Used-Yucatán. Balantún. Agosto, 1984). La colectividad permite que el niño presencie el rito y que aprenda el sentido y significado del mismo, con la idea de que será él posteriormente, quien lo lleve a cabo en su momento, cuando le toque ser el trasmisor oral de este rito de acuerdo con su edad y jerarquía familiar y de la comunidad.

Esta forma de estructurar su “yo” expresa la voluntad, el sentimiento, motivaciones y frustraciones en relación con los otros que se van incorporando en un “nosotros” (Lenkersdorf 2002:71) esto da cuenta de un aprender personal dentro de un proceso grupal; lo que de alguna manera siempre estará acompañado por otro sujeto que enseña aunque no es siempre el docente, sino el hermano mayor, el tío, los abuelos, los padres, los padrinos, etc.; esta conducta se pudo observar concretamente en los talleres interculturales que se implementaron en el trabajo de campo; cuando los hermanos mayores siempre estaban atentos y al pendiente de sus hermanos chicos y muchos de los niños grandes, cuando veían que los hermanos más pequeños no podían hacer las cosas, ellos iban a decirles cómo hacerlo, pero les enseñaban haciéndolo y el niño más pequeño sólo observaba con respeto.

Así también, en otro de los talleres, una niña construía la figura de una flor en un juego de insertar fichas, la madre la observaba y cuando se dio cuenta de que lo estaba haciendo mal, la mamá le empezó a decir cómo hacerlo y la niña se levantó del suelo y empezó a observar a la mamá hacer la flor, cuando ésta terminó, se la enseñó a la niña, la dejó que la observara por un tiempo corto y después la desbarató y dejó que la niña la hiciera, sólo en el momento que la niña quería colocar la ficha en otro espacio, la mamá la dirigía con la mirada. Es importante señalar que la madre no hizo uso de la explicación verbal, sino más bien se apoyó de la observación de la niña.

Entre otras actividades que se pudieron observar, en el taller de San Bertín los padres (que son de origen mixteco) enseñan a sus hijo a tejer⁵⁷ tanates y en taller de Nsmel (que pertenecen al grupo otomí) las madres se ponían a bordar;⁵⁸ para ello, todas las familias se sentaban formado un círculo (conducta que se observó en ambos lugares), los padres y otros adultos se ponen a tejer o a bordar y los niños junto a ellos, entre el juego los padres los entretienen haciéndoles un juguete o platicando, con palabras cortas con ellos, pero sin dejar de tejer o bordar; el niño entre el llanto y el juego observaba, durante este entretenimiento entra el intelecto del niño incorporando los movimientos, movimientos que no le son ajenos porque durante sus primeros años de vida mientras la madre lo dormía, cargaba o daba el pecho, el niño fue intrayectando el ritmo del movimiento al tejer o bardar la madre.

Una de mis hipótesis, del por qué algunos indígenas al tejer los tanates o sombreros o las mujeres el telar no cuentan,⁵⁹ como uno pudiera pensar que lo hacen para que su artesanía logre la simetría o la figura precisa, es porque el movimiento fue introyectado desde la infancia a través del contacto directo con el movimiento de la madre cuando lo cargaba sobre su pecho o sobre su espalda.

El saber-hacer tanates implica otra lógica de construcción que la del bordado, además es una actividad para ambos sexos y no es exclusiva de un sexo como lo requiere el bordado. La enseñanza de esta artesanía también requiere como en las anteriores de un cierto aprendizaje verbal y gestual, así

⁵⁷ Es importante señalar que el tejer tanates es una actividad de ambos sexos.

⁵⁸ Noëlle nos dice que “el bordado con aguja que se practica actualmente es, probablemente, una técnica venida de Europa. Se realiza en telas de algodón blanco, con agujas e hilos de colores [...] aunque se utilizan algunos motivos de origen prehispánico” (1992:29).

⁵⁹ Hay artesanos que dicen que sí cuentan, pero habría que entender cómo lo hacen, porque trabajan por pares y van midiendo con los dedos.

como de elaborar “ciertas categorías de percepción y de ciertas herramientas mentales” (Noëlle. 1992:54). Estas herramientas mentales no son fáciles de explicar ya que no se recurre a las matemática como uno podría suponer que se requiere para ir dando la forma del canasto; sino por el contrario, esta categoría de percepción y herramienta mental se apoya en la idea de círculo y de pares, los cuales le van dando forma a través del movimiento de derecha a izquierda donde la vuelta y el aumento o disminución del tejido responde a una intuición perceptual de acuerdo al tamaño y forma del canasto, la construcción del canasto se inicia de abajo hacia arriba. Esta enseñanza, al igual que otros, recurre poco al lenguaje y hace más uso del ejemplo y la observación.

Es importante destacar que el saber tejer o bordar constituye un campo de estudio, en la medida en que el tejido y el bordado exigen diferentes componentes intelectuales como concentración, imaginación, ubicación, movimiento y otros. El arte del bordado está por los dos lados de la tela, si bien al frente los dibujos representan figuras con motivos fitomorfos, zoomorfos, geométricos o combinados con finos dibujos prehispánicos, el reverso debe estar conformado por “líneas horizontales de distinta longitud para conformar figuras geométricas” (Noëlle. 1992:30). El trabajo del bordado exige exactitud y precisión, de no ser así, puede deformarse; el trazo de los motivos en la tela tiene que ser igual a un dibujo que se haga en una hoja blanca, sólo que en este saber-hacer artesanal, el lápiz son el hilo y la aguja. (*Idem*).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje exige un trabajo intelectual en la medida en que implica, además de lo anterior, una coordinación muy precisa

entre la vista y la mano para colocar la aguja⁶⁰ en el sitio deseado; tener clara la percepción de la forma para delinear los motivos de la figura y lograr una composición de conjunto; para ello es importante la concentración y atención para lograr trazar y conservar con el hilo y la aguja la horizontalidad, porque el bordado se hace por hileras horizontales (Noëlle. 1992:30-31), y además infiere un proceso de abstracción en la memoria para guardar la forma, para mantener la horizontalidad y la perspectiva de la figura o dibujo en su dimensión total de acuerdo con el tamaño de la tela.

El saber indígena agrupado en sus creencias, responde a un modo de vida que se aprehende en el proceso mismo de la adquisición de la lengua. Esta forma de aprehender se entiende en el “dado-dándose”. El dado, determinado por la práctica y la observación y el dándose por la experiencia (la cual corresponde al crecimiento biológico). Sánchez nos

anticipa que la experiencia [y] el conocimiento experimental constituyen la matriz del aprendizaje étnico. Los conocimientos que el niño indígena aprende están directa, inmediata y concretamente relacionados con su realidad/contenido que forma parte del entorno y la misma actividad del niño indígena (Sánchez 1988:148, 149).

Este proceso de socialización indígena

representa formas particulares de socializar el conocimiento orientado no tanto hacia una apropiación individual [...Sino] al acervo del saber del grupo [desde la anécdota de César, el saber ubicarse desde una comunicación simbólica y con una capacidad de alerta, en lugar de quedarse paralizado, nos muestra una respuesta de aprendizaje cultural]. De ahí también que el “saber”, el “pensar bien”, para el indígena tenga menos significaciones cognitivas. El conocimiento social indígena responde a un conocimiento del grupo étnico sobre sí mismo; de ahí que el desarrollo de tales conocimientos y la forma como el indígena va “aprendiendo” su propia sociedad no sea posible más que en la medida en que él mismo se socializa en su propia comunidad, se compromete, participa en ella, adquiere obligaciones y responsabilidades respecto de su grupo, y en definitiva, contribuye a su producción y reproducción (Sánchez. 1988: 209, 210).

⁶⁰ Si observamos el video de tejido y bordado, que se filmó durante el trabajo de campo y que es parte del material de análisis, vemos cómo el movimiento y el sentido del espacio concuerda, a pesar de que son dos tipos de artesanías diferentes. En ambas se inicia el movimiento de derecha a izquierda y de arriba hacia abajo; en el caso del bordado se guía por la horizontalidad y en el caso de los tanates por el círculo. Asimismo se hace en la elaboración del trabajo en barro.

Estas conductas observadas me dan la pauta para recurrir a estrategia de enseñanzas orales, considerando que a través de palabras cortas y ejemplos concretos, en los que la observación, intuición y percepción se favorezca para que los niños, a partir de una lógica de aprendizaje en la que han convivido y han aprendido puedan, con mayor facilidad, entender mejor su cosmovisión y fortalecer así su identidad y, a su vez, aprehender otros saberes desde otra lógica y concepción de ciencia. El aprendizaje por acompañamiento, como una estrategia didáctica responde a un importante proceso de enseñanza-aprendizaje que se utiliza en la educación familiar indígena y por lo tanto, es una alternativa pedagógica que recupero para la propuesta didáctica, a través de guiones didácticos orales.

Es importante señalar que las estrategias didácticas que se proponen para trabajar en la diversidad cultural étnica con migrantes, requieren del acompañamiento de los hermanos mayores, como parte de su formación cultural para llevar a los niños a otros niveles de comprensión y abstracción. Es en este sentido que los guiones didácticos orales recuperan los procesos de aprendizaje de los niños mayores a partir de procesos de enseñanza acorde con sus formas de construir el conocimiento, que se cristaliza en usos y costumbres que se representan con múltiples referentes que parten de una intersubjetividad, una cultura propia y una lengua, que se apoyan en el pensamiento histórico y el pensamiento místico.

2.8. Conocimiento cosmológico

Cuando se hace referencia a la concepción de conocimiento cosmológico, es porque, para los indígenas, el raciocinio y el corazón son los pilares de la sabiduría, y ésta es entendida a su vez como el asiento de la memoria y,

el conocimiento se aprehende a través de la percepción y las emociones, las cuales, constituyen una ayuda para los procesos mentales, es por ello que el corazón se relaciona con la vida y a la mente se le nombra cabeza del corazón; porque, uno piensa en su corazón y luego llega a la mente y, esto nos remite a los pensamientos que están en la cabeza (Guiteras: 246-247 en: López, 1980:211).

Esta cita nos ayuda a entender que conocimiento y aprendizaje tienen un significado diferente en el tiempo y en el espacio que los caracteriza como pueblos indios. El tiempo visto como “longitud”, como tiempo abstracto, es manejado por ellos como indicaciones temporales a través de la distancia medida por el tiempo a partir de momentos como el amanecer, mediodía, tarde, noche, por dónde sale el sol, por dónde se oculta, etc. Su carácter es predominantemente indefinido y no durativo; por el contrario, es cualitativo (Sánchez, 1988:182).

El espacio nos remite reiteradamente en la construcción histórica a partir de acontecimientos pasados, concatenando pensamiento y memoria, los cuales operan como un espiral que se organiza sobre una serie de

relaciones irreversibles entre puntos fijos y sobre intervalos de varia duración que son diferenciales entre sí, no como partes de un todo o en términos cuantitativos, sino con base en sus aspectos más cualitativos. Es la cualidad de los diferentes acontecimientos la que organiza las representaciones temporales del indígena y da forma a su memoria histórica (Sánchez, 1988: 184-185).

Lo anterior se puede ejemplificar de la siguiente manera: el espacio se determina por un ritmo cíclico en el que, el tiempo y el instante determinan el acto humano, con esta lógica, el espacio y el tiempo se ligan con la organización y determinación del universo (pensamiento y memoria). El universo se relaciona con el hombre a partir de un conocimiento cosmológico, agrícola, matemático, astral, festivo y de gestación (intervalos cualitativos).

La naturaleza se realiza en continua sucesión de fenómenos, es decir, los fenómenos están ligados a determinada periodicidad (memoria histórica). La agricultura depende directamente de los fenómenos naturales y en íntima relación con ésta, ciertos hechos sociales se repiten cíclicamente, como ceremonias y fiestas [...] La periodicidad de los fenómenos naturales puede [influir] en la concepción cíclica del tiempo y en la concepción limitativa del espacio (Almeida y Haidar, 1979: 336).

Desde la cosmovisión de los pueblos indios, el saber responde a un movimiento dinámico que está determinado por un tiempo cíclico, lunar, agrícola, de gestación y a su vez cada uno responde a diferentes niveles de inclusividad y direccionalidad, matemático, cosmológico, universal y lingüístico. Para las antiguas culturas mesoamericanas, el tiempo y el espacio tienen una estrecha relación con el movimiento, el cual, distingue los diferentes periodos del tiempo (Thompson, 1988: 197), hasta en la actualidad esto es vigente. Por ejemplo:

El concepto del día de muertos para todas las culturas étnicas indica la presencia de una cualidad cuantificable y, una vez establecida la cualidad, la muerte simboliza la ausencia pero indica un significado de transmutación, es decir, indica el paso de una forma a otra que señala ciclos concluidos por ritmos de la naturaleza dibujados a través del tiempo, lo que lleva la idea de movimiento. Vida-muerte-vida.

Esta idea de movimiento representa “un espacio limitado, implicando todo lo que se ve” (Almeida, 1979: 336) y la ausencia con la muerte requiere de un manejo del tiempo entre el pasado, el presente y el futuro que se percibe de distintas maneras, en tanto el significado de presencia, cualidad, cuantificable, transmutación, transformación, tiempo y movimiento, expresan una lógica del tiempo cíclico como repetición perpetua que corresponde al mundo natural. Esta concepción de tiempo cíclico infiere una construcción y estructuración del pensamiento en movimiento en forma de espiral, con lenguajes que expresan significados diferentes y valores culturales que derivan en un acontecimiento de memoria focal, centrada en una memoria colectiva y respaldada por una identidad diferenciada.

Cuando se hace referencia a una memoria colectiva se alude al campo de lo simbólico, en el que el símbolo nos revela ritos y mitos de un mundo, de

lo desconocido con lo conocido, que es lo real para el sujeto; por ejemplo: los altares del día de muertos son un ritual ancestral que por memoria colectiva y tradición oral ha prevalecido en todos los grupos étnicos; en este ritual, el símbolo se caracteriza por el referente cultural de acuerdo con su grupo étnico: es decir, para todas las culturas étnicas, el día de muertos es el reencuentro de los antepasados (que pertenecen al mundo místico o astral) con los familiares que aún pertenecen al mundo físico o real.

Por lo que respecta al rito, al igual que el mito, varía en las diferentes culturas étnicas; sin embargo, en todas se caracteriza por preparar el recibimiento de los difuntos en estos días en que se les concede permiso para visitar a sus familiares vivos. Esta preparación consiste en llevar a cabo prácticas culturales con varios rituales, como en el caso de los mixtecos, que una semana antes de estas fechas, la comunidad elige una comisión, generalmente integrada por personas mayores de la comunidad. Esta comisión tiene como cargo asistir en esa semana previa al día de muertos a un cerro que se tiene asignado para este ritual, el cual está ubicado por donde nace el sol; ahí rezan en compañía de un rezandero; asimismo, el pueblo designa una comisión para que durante esta semana les lleven desayuno, comida, cena, aguardiente, flores e incienso a todas las autoridades elegidas para realizar el rito.

Cuando los muertos “llegan” (cosa que sólo ellos saben cuándo es), se van directamente al camposanto, lugar que ahora es su casa y donde les hacen una misa; para ello este lugar ya debe estar arreglado para recibir a la comitiva que trae a sus difuntos. Generalmente, en estos días la gente se viste de gala, los hombres con su traje de manta blanco y las mujeres con sus faldas blancas y un huipil de algodón; este traje sólo lo usan para estos días y no se lo vuelven a poner hasta el siguiente año. Después de que se hace este ritual

cada quien se va a su casa a recibir a sus difuntos con los altares que la familia prepara, de acuerdo con lo que les gustaba comer en vida.⁶¹

Este reencuentro ritual entre el pasado y el presente se materializa a través del símbolo, el cual se hace visible y accesible mediante elementos culturales como para los mixtecos, otomíes y chinantecos el agua en un altar de muertos, elemento indispensable para que el alma del difunto pueda regresar al Mictlán (lugar sagrado para los muertos); así también está el copal, que ayuda a limpiar los malos espíritus (los que son generalmente los muertos por suicidio), otro elemento indispensable es la flor de cempazúchil que figura como un elemento simbólico para recordar que están muertos y que ya no pertenecen a este mundo físico; los alimentos que eran del agrado del finado, representan una atención a su visita.

Con base en lo anterior, el agua, el copal, la flor y la comida constituyen símbolos importantes en el ritual de día de muertos, elementos que van cobrando significado y representatividad simbólica más allá de los días concretos del año en que se espera la visita de sus antepasados, porque para nuestras culturas indígenas, la tierra se respeta y el no hacerlo es faltarles al respeto a los difuntos, en la medida en que ellos están bajo la tierra. Sawamish decía en su carta “el suelo bajo los pies es la ceniza de [los] abuelos, para que respeten la tierra y la tierra está llena de vida de nuestros antepasados [habría que entender] que la tierra es nuestra madre y todo lo que afecta a la tierra afecta a los hijos de la tierra, cuando el hombre escupe en el suelo, escupe así mismo” (1855, en: SEP. Used-Yucatán, Balantún). También por señalar otro ejemplo, para los chinantecos, el polvo es la tierra, indispensable para ellos. El

⁶¹ Entrevista no estructurada a Eugenia Campos Montalvo, estudiante mixteca de la licenciatura en Educación Indígena. 2002.

respeto a la tierra es el respeto a nuestra madre, de quien comemos y bebemos, es quien nos protege cuando morimos (Morales, 2000: 58, en Lechuga).

Este mismo ejemplo del día de Muertos, lo observamos con los migrantes con los que se trabajó en la práctica de campo. Estos días implican para los indígenas radicados en la ciudad, regresar a sus raíces, en la medida que los migrantes visitan su comunidad o su región los días previos al 1 y 2 de noviembre de cada año para recordar a sus antepasados o difuntos; poner sus altares de muertos, siguiendo la tradición cultural, como se acostumbra en su grupo étnico o, en el caso de los migrantes temporales que en octubre y noviembre abandonan la ciudad para estar en las festividades del día de muertos pues por ningún motivo se quedan en la ciudad.

Se puede observar esto porque en estos días, el centro de Coyoacán, que es donde venden los indígenas, se percibe su ausencia y, si llegamos a ver a algunos, son generalmente huicholes pues ellos no celebran el día de muertos como lo hacen los grupos étnicos del sur; esto no significa que no se respete esta fecha o que se tenga cultos a los antepasados, sólo que para ellos

es más notable la ceremonia de despedida para quien deja de vivir, a quienes se le construye un altar a un costado de la casa mayor (Caligüey) y lo adornan. Las mujeres hacen tamales, mole de res, chocolate, le ponen galletas, inclusive se prepara un poco de tejuino (bebida de maíz fermentada), cada familia tiene sus pequeños adoratorios y todo esto lo hacen por comisiones entre la familia y la comunidad (Chivarra, 2000).

Esta ausencia de migrantes indígenas en el centro de Coyoacán se debe al hecho simbólico del día de Muertos, el que se constituye por el rito y el mito y que representa una costumbre mesoamericana. **El mito** se relata con diferentes leyendas que pueden variar entre comunidades, regiones o grupos étnicos, pero, en el fondo, todas plantean que los difuntos hacen un largo camino para reunirse con sus familiares, y si éstos no los reciben como es

parte de sus costumbres, los antepasados lloran y sufren; hacer esto puede ser castigado cuando ellos mueran.

El rito es como un acontecimiento determinado por el tiempo y el espacio, el cual se asume

como algo que tenga sentido [la espera de la visita de sus antepasados, en este caso], no se restringe a una ocurrencia singular, aislada de otra, sino que se define como el hacer propio de un agente en relación con otro dentro de ese entramado conceptual que llamamos acción y que incluye motivaciones [no es una fiesta familiar, sino una celebración colectiva], etapas de planeación y de anticipación [como el sembrar las flores de cempazúchil o arreglar su ropa para esas fechas que, como ya se señaló, se usa exclusivamente en esos días, preparar los alimentos con tiempo, etc]; que incorpora asimismo, el acto afectivo, orientado por los otros aspectos de la acción, pero también la interacción con otros y con las circunstancias aleatorias y contingentes que forman el contexto de la acción (Pimentel, 1998: 19).

La muerte, en este caso como acontecimiento, en el día de Muertos, tiene un significado cultural que de una u otra forma da estructura a un pensamiento con construcciones lingüísticas diferenciadas como el alma, espíritu, difuntos, finados, antepasados y otros. “La espacialidad y la temporalidad [que se presenta con el ejemplo del día de muertos] constituyen una unidad intrínseca que forma un único eje semántico, con una concepción muy especial de esta categoría” (Almeida, 1979:337). Esta estructura de pensamiento-lenguaje, en los procesos de aprendizaje para grupos culturalmente diferenciados, es determinante conocerlas, ya que, generalmente, esta lógica de pensamiento, resultado de un saber histórico, desde la cultura occidental es entendida como un problema de apropiación del conocimiento a través de ideas ignorantes, valorados sólo como creencias; sin embargo, es importante aclarar que este problema de apropiación del saber histórico no significa ignorancia, como lo juzga la cultura occidental, sino, más bien, es un problema de abstracción y comprensión y no de carencia e ignorancia.

Habría que destacar que de acuerdo con la educación, en las culturas indígenas el conocimiento cosmológico no se aprehende en cualquier momento, ni en cualquier espacio; por el contrario, este conocimiento requiere de ser enseñado y aprendido en su momento y en su espacio predefinidos de antemano por usos, costumbres y tradiciones culturales, es decir, todo lo relacionado con la cosmovisión y los ritos del día de muertos, la boda, la llegada de un bebé, el bautizo, el compadrazgo, la fiesta del pueblo, el entierro, los ritos de iniciación, del chamanismo, ritos de la agricultura, el tejido, el trabajo artesanal, etc., obedecen a un momento importante de transmisión oral y de aprendizaje por observación y ejemplo, donde el espacio y el tiempo dependen de las “circunstancias concretas que los transforma momentáneamente en tiempo y espacio para la transmisión” (Noëlle, 1992: 75).

En este sentido, el saber-hacer depende de la edad, del sexo, de la práctica cultural, de las características del conocimiento, según el caso. Lo que se decía anteriormente, su conocimiento cultural en espiral, responde más a un saber histórico totalizador que va analizando con mayor profundidad a partir de su crecimiento y compromiso con la comunidad de acuerdo con su sexo y jerarquía familiar.

A este respecto, propongo partir del referente cultural en los diferentes escenarios que presenta la propuesta, pero no como una vía para buscar equivalencias, sino como el respeto y valorización a los saberes cosmológicos de los pueblos indios, porque “lo constituyente” de estos saberes culturales es que son los sujetos indígenas los propios constructores de sus conocimientos. Como ya se ha señalado, en las culturas prehispánicas las figuras [conocidas ahora como geométricas] son un potencial de reflexión y abstracción que el niño indígena puede comprender mejor, antes de imponérsele el conocimiento occidental de la geometría; porque desde sus referentes propios puede

entender mejor la comparación de su saber de sí mismo, y no a partir de un conocimiento estrictamente fenomenológico “ya que no incorpora dimensiones valóricas propias” (Zemelman. 2002:111), sino ajenas que responden a otra conciencia de pensamiento y realidad.

Si en el quehacer escolar con indígenas migrantes se trabajara [dentro de los talleres o en las escuelas oficiales], con un saber cultural, como la arquitectura prehispánica que se ha descubierto actualmente en Mesoamérica, el niño indígena, y hasta los no indígenas, podrían entender y valorar los saberes heredados como producto de un conocimiento profundo de la arquitectura, acompañada de la astrología, pintura, la distribución del espacio, las técnicas de construcción, etc., pero lo más importante es tener también conciencia de un saber histórico como premisa de su pensamiento teórico prehispánico, que los lleva a un reencuentro consigo mismo como sujetos sociales, culturalmente determinados.

Además de lo anterior, es importante señalar que para nuestros antepasados, el saber no se entendía como un saber atomizado, a partir de una clasificación de ciencia por áreas entendida como un conjunto de materias afines, como actualmente se estructuran y organizan los planes y programas de estudio de la educación primaria, sino como un saber articulado y esto infiere una lógica de abstracción-concreción importante de recuperar en el proceso enseñanza-aprendizaje con los indígenas migrantes, producto de la memoria colectiva de nuestras culturas. “La existencia es el sentimiento de la historia, la historia es la conciencia de ese sentimiento” (Zemelman, 2002: 112).

Es en este sentido que primero hay que trabajar con mucha profundidad los saberes culturales que han prevalecido en nuestras culturas étnicas, porque son la conciencia de un retorno sobre sí mismos que permite el “encontrar-se y des-encontrarse” (Zemelman, 2002: 112) y, posteriormente, abordar los

contenidos occidentales, diferenciando los conceptos de ciencia científica y cosmológica, que permitan valorar los saberes de ambas ciencias y aprender a establecer las semejanzas y diferencias culturales y lingüísticas, entendiendo los alcances y limitaciones de cada una. Desde aquí, se puede decir que el sujeto social indígena estaría fortaleciendo su intersubjetividad como sujeto igual pero diferenciado.

Es entonces que estaremos hablando de una educación multicultural que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística y que promueva el respeto a las diferencias (SEP, Subdirección de Educación Básica y Normal 2001: 11), porque si seguimos teniendo como punto de partida y de llegada los contenidos occidentales, como los marca el plan y programa de estudio, y los grupos culturalmente diferenciados se tienen que adaptar a ellos, seguimos en un “como que” se está atendiendo a la educación intercultural. Hay que partir de una claridad conceptual con respecto a los saberes ¿de quién? y ¿para quién?

Ahora bien, dependiendo de el cómo abordar el conocimiento con estos sujetos culturalmente diferenciados, independientemente del escenario en que se trabaje, seremos capaces de reconocer la diversidad; en la medida en que se conozca y valoren todos los conocimientos, que van desde el método científico, hasta lo simbólico del pensamiento histórico de los pueblos indios, permitiera que el indígena migrante se incorpore a una sociedad multilingüe y pluricultural, como sujeto potencial que pone de manifiesto su interioridad como sujeto con una forma de construir el conocimiento, develando lo encubierto de su memoria colectiva y tomando conciencia de su pensamiento histórico, desestigmatizado todos los adjetivos (Zemelman, 2002: 119-120) que se le adjudican por su condición histórica. Éste es uno de los primeros desafíos de la didáctica que propondré.

De aquí la importancia de abordar los conocimientos culturales de acuerdo con el espacio, el tiempo y en el dado-dándose; es decir, el conocimiento dado para la tradición oral se tiene que vivir en el dándose cuando se está formando directamente en el lugar de origen. Es con base en esta interpretación que la propuesta tiene que partir de organizar sus conocimientos en relación al evento, de acuerdo con el momento y el espacio, diferenciando los acontecimientos mediante una memoria histórica (como saber histórico) y dando lugar a la identificación del acontecimiento, recogiendo la información del pensamiento de los ancianos y/o de la comunidad y transmitiendo a las nuevas generaciones a partir de la tradición oral, práctica que fortalece la memoria colectiva.

De aquí el reto y dificultad para hacer una propuesta didáctica para grupos culturalmente diferenciados, en la medida en que es necesario considerar en principio que las culturas indígenas parten de un conocimiento cosmológico que ordena su pensamiento-acontecimiento a partir de un modelo educativo oral, donde la memoria, la observación y el ejemplo son puntos de referencia importante para su aprendizaje en relación con un conocimiento cultural (Sánchez, 1988: 190-191).

2.9. La grafía en la escritura. El encuentro entre la cultura oral y la cultura escrita

El otro criterio de selección fue la ***grafía en la escritura***. La escritura integra la palabra de manera total, asimismo, la palabra

era y es la más trascendental de todas las innovaciones tecnológicas humanas. No constituye un mero apéndice del habla. Puesto que traslada el habla del mundo oral y auditivo a un nuevo sensorial, el de la vista, transforma el habla y también el

pensamiento. Las grafías tienen antecedentes complejos de la mayoría de ellos, derivan directa o indirectamente de cierto tipo de escritura pictográfica o quizá en algunos casos, un nivel aún más elemental del uso de símbolos (Ong, 1999: 87- 88).

La grafía como criterio de selección me permitió reconocer símbolos culturales que sirvieron como hilo conductor para identificar experiencias heredadas a través de la memoria colectiva que se manifiestan o representan de manera no verbal y verbal en el trabajo artesanal como el bordado, el tejido de palma y otros como el de las hamacas.⁶²

Si revisamos con detalle los videos que se tomaron durante el trabajo de campo, podemos observar cómo los sujetos sociales indígenas que intentaban aprender a escribir en español imitaban la grafía, la mayoría de estos sujetos observados, sin importar la edad ni el sexo ni la etnia, repetían movimientos y actitudes similares cuando sujetaban el cuaderno y trataban de escribir la grafía. En su generalidad, el movimiento lo hacían en círculo con la direccionalidad del girasol; en cambio, cuando se trataba de un movimiento vertical, lo hacían de arriba hacia abajo y si era de manera horizontal, lo llevaban a cabo de derecha a izquierda.

Esta lógica de movimiento en el espacio del cuaderno nos llamó la atención, en tanto para ellos la construcción de una grafía implicaba una lógica de abstracción diferenciada de la escritura del castellano. Este referente observado no sólo se dio en quienes empezaban a leer y escribir, sino también en los que ya escribían, aunque no en todas las grafías ni en todos los casos, pero fue en este referente empírico que empecé a revisar la diferencia entre la cultura oral y la cultura escrita.

⁶² La grabación del tejido de hamacas no se hizo en el trabajo de campo de Coyocán, pero como uno de los estudiantes, Víctor Palemón, que participaba en este proyecto quiso ampliar este referente observado del movimiento, filmó el trabajo artesanal de una niña en su comunidad; para ello tuvo que pedir permiso a las autoridades. Revisando el video nos dimos cuenta de un movimiento similar pero con la construcción de otro trabajo artesanal. (Investigación de campo elaborado por Víctor Palemón. Estudiante de la UPN. Náhuatl de Chilapa Gro.,2001).

La manera en que estos sujetos observados construían las grafías nos mostró que a la mayor parte de ellos les costaba trabajo la direccionalidad del movimiento para escribir una letra del alfabeto castellano. Esto no quiere decir que no lo pudieran hacer o que “no tengan la capacidad” para hacerlo, porque la causa de esta dificultad no está ni en la acción teórica que el docente, en este caso los estudiantes, pueda explicarle al aprendiz sobre el movimiento “correcto” para hacer la grafía; por el contrario, el problema radica en que el sujeto social indígena ha interiorizado, por determinación histórica cultural, una lógica de movimiento cósmico que tiene otro sentido y significado en el contexto de la cultura escrita; ahora bien, cuando este sujeto llega a la ciudad y se inscribe en la escuela urbana, se enfrenta a otra lógica de movimiento y espacio en el que la atención en la lecto-escritura tiene que hacer un encuentro con dos lógicas de pensamiento. Una es la que ha incorporado como sujeto perteneciente a un grupo étnico y la otra es la que tiene que asimilar desde otra lógica de movimiento y espacio diferente a la suya.

El encuentro de las dos lógicas y las implicaciones que éstas tienen en un proceso enseñanza-aprendizaje con indígenas migrantes, en la cultura occidental se le llama “torpeza”, “problemas de aprendizaje”, “deficiencia mental”, etc, calificativos que han llegado a estereotiparlos descalificando con ello las potencialidades y capacidades que los pueblos indios han desarrollado con “las manos como servidoras de la cabeza” (Talizina, 1992: 11).

Como ya lo señalé en párrafos anteriores, estos referentes empíricos se seleccionaron por las conductas más frecuentes que se pudieron observar y captar, concretamente a través de las formas de aprender de los indígenas en los talleres que se llevaron a cabo durante el trabajo de campo, enfatizando en este referente la **forma en el trazo, el movimiento y el espacio**. Como se puede observar en las siguientes fotografías.



El trazo, la forma, el movimiento lo adaptaban a un **espacio** que al relacionarse con la escritura se centraba en una abstracción de signos que reflejaban un aprendizaje por imitación, centrada en la extracción de elementos y rasgos aislados en letras, lo que les dificultaba más la imitación y la articulación de la palabra, esto se complejizaba más en el trazo, el cual, generalmente, lo hacían en sentido opuesto al movimiento que se ha introyectado en la cultura escrita de la lengua española. Por ejemplo si la “a” manuscrita se hace con esta direccionalidad , ellos la hacen con la direccionalidad  encontrada. Asimismo, en **el trazo**, la línea generalmente la marcaban y la recalcaban con un trazo grueso, preciso y continuo de acuerdo con el contorno de **la forma**. Esto se puede apreciar mejor en los videos.

Si revisamos este movimiento en las danzas, en la rueda medicinal, en los códices, vamos a encontrar que la danza se caracteriza por realizar movimientos lineales y circulares y dependiendo de éstos se responde a un código. Por mencionar algunos, tenemos que en las danzas convergen valores económicos, religiosos, sociales, teológicos, astrológicos, chamánicos, etc. En cada una de estas danzas los movimientos responden a diversos valores simbólicos en los que, generalmente, se empieza con el pie izquierdo cuando se refiere a deidades y el tercer paso rítmico de la danza se hace más fuerte para “apinar” la tierra como representación simbólica de la agricultura; la danza de los concheros, por ejemplo, tiene 260 pasos que representan el

tiempo de la siembra. Cuando la danza se refiere a pedimento y/o agradecimiento, se combinan los pasos con movimientos circulares y lineales que generalmente giran por la izquierda y la horizontalidad se empieza de derecha a izquierda representando movimientos como un saludo a los cuatro puntos cardinales.⁶³



Esta lógica de aprendizaje diferenciada representa una dificultad entre su estructura de pensamiento etnocultural con la estructura de orden occidental. Además, la postura del cuaderno lo acomodaban en el sentido contrario, como se puede observar también en las imágenes, lo que a su vez nos dejaba ver una concepción de espacio de derecha a izquierda y en varias ocasiones empezaban los trabajos de abajo hacia arriba, como se observa en las fotografías.



⁶³ Información del arqueólogo Jiménez Carlos. 2003: 15 de abril.

De lo anterior se desprende una interrogante: ¿cuál es la diferencia entre la cultura oral y la cultura occidental que impone una cultura escrita?

Cuando se hace referencia a las culturas indígenas, se hace alusión a una **cultura oral** en la que las palabras son acontecimientos que guardan una relación de sensaciones en el tiempo y en el espacio. En este sentido, las culturas orales no se restringen sólo a la palabra, sino que también en su comunicación expresan un pensamiento de vivencias culturales conceptualizadas como sabiduría. Al respecto, Villoro señala que “la sabiduría de un pueblo no se recoge en teorías científicas, forma parte de creencias compartidas sobre el mundo y la vida que integran una cultura” (1998: 227) es entonces cuando el pensamiento cultural como representación abstracta, en articulación con la expresión oral, van de la mano y dan sentido a un “concreto real” con un principio de conciencia e identidad.

En las culturas orales el pensamiento [concreto-abstracto-concreto] con la comunicación continua, repetitiva y fluida van formando en los sujetos sociales indígenas sus conocimientos y conceptos como sus saberes a través de un proceso de aprendizaje continuo y repetitivo. Esta situación de aprendizaje individual se articula a un aprendizaje colectivo que se va guardando en la memoria, de generación en generación. “Para una cultura oral, aprender o saber significa lograr una identificación comunitaria, empática y estrecha con lo sabido (Havelock, 1963: 145-146, citado en Ong, 1999: 51) y, de esta manera, la abstracción “tiende a utilizar los conceptos en marcos de referencia situacional y operacionales abstractos en el sentido de que se mantienen cerca del mundo humano vital” (Ong, 1999: 55).

La abstracción se presenta cuando la representación entre la palabra y el objeto permite intercambiar percepción y concepto, lo que se expresa a través de un esquema conceptual en el que el lenguaje cultural con códigos

simbólicos figura entre de sus múltiples manifestaciones (Denise, 1988: 481) heredadas por la tradición cultural y su lenguaje; en la conjugación de ambas se articula una forma de razonamiento simbólico relacionado con un espacio social, en este caso como migrante indígena.

El lazo más fuerte de vinculación de los migrantes indígenas ha sido la *tradición oral* como recurso de su enseñanza sistemática y como producto de un proceso de aprendizaje a través de la memoria colectiva. Esto nos deja ver que un patrimonio importante de sobrevivencia y presencia de los grupos étnicos ha sido la oralidad. En las culturas orales la comunicación se da a través de una interacción verbal y no verbal; esta situación crea y fomenta una participación comunitaria.

Por ejemplo, los padres transmiten una tradición artesanal a sus hijos a partir del ejemplo, en tanto la familia y la comunidad desempeñan un trabajo artesanal común (actualmente las mujeres otomíes, las muñecas y el bordado en las servilletas; los mixtecos en la elaboración de tanates y tapetes, etc.), la actitud se refiere sólo a una disposición adquirida de sus ancestros y el niño se apropia de ella ante circunstancias distintas, ya sean por una actitud transmitida, que implica componentes cognitivos centrados en creencias y saberes como el cortar la palma, en relación con las fases de la luna o hacer el hilo para los textiles, y para ello hay que saber cómo sacar el ayate de la fibra del maguey, etc; esto, articulado al cómo tejer los canastos, sin explicarles que se hace de derecha a izquierda, ni que de abajo hacia arriba ni tampoco señalando el conteo sino, por el contrario, transmitiendo un conocimiento sólo por el saber, como le fue enseñado.

Durante las actividades realizadas con los padres de familia en los diversos talleres que se llevaron a cabo en el trabajo de campo, pude observar que la actitud de aprendizaje artesanal se da por la observación y por la

intuición, ya que la vuelta para el cambio o aumento de tejido en los tanates o en la elaboración de las hamacas se enseña y se aprende a partir del círculo pude investigar posteriormente con los estudiantes que por herencia cultural aprendieron a tejer la palma, me mostraron cómo lo hacían pero no me supieron explicar bien en qué momento hacían los cambios o cómo es que ellos le iban dando la forma, sólo me mostraban que cuando ellos hacían el cambio lo hacían por intuición. Este ejemplo lo podemos ver claramente en el video de tejidos y bordados, ya que la siguiente imagen sólo nos muestra cómo se adquiere una actitud cultural, lo que implica un saber testimonial y un conocimiento cultural.



los niños desde pequeños perciben el movimiento de la madre y más grandes observan

Esta participación comunitaria nos marca inevitablemente una forma de enseñanza-aprendizaje, en la medida en que nos sitúa en una dimensión abstracta-concreta, en la que los ancianos y padres de familia han sido la fuente de **transmisión** de estos saberes y creencias, de las cuales podemos recuperar para la construcción de la propuesta didáctica para grupos culturalmente diferenciados.

Si bien lo anterior, se explica para señalar que los grupos étnicos como cultura oral transmiten saberes de manera no verbal ahora nos referiremos a la parte oral, en el que la palabra ordena el mundo social de las culturas

indígenas y da secuencia a un discurso seriado de acontecimientos que le van dando cuerpo a la historia. Sin entrar a una definición profunda, Genett dice que la

historia y la narración no existen [...] salvo a través de la mediación del discurso narrativo (récit). Pero, recíprocamente, sólo habrá discurso narrativo (récit) si éste narra una historia, de lo contrario no sería narrativo [...] y si es enunciado por alguien, de otro modo no sería un discurso en sí [...]. Como relato, cobra vida gracias a su relación con la historia que narra; como discurso, adquiere vida gracias a su relación con el acto de narrar que lo enuncia (Genett, 1997,74, citado en Pimentel 1998: 14).

Desde esta postura, el indígena, y sobre todo los ancianos, son la fuente de información con que se cuenta y es el puente articulador entre el acontecimiento y su narración, lo que implica una dualidad entre el mundo construido y su interpretación, cuando al enunciarlo lo constituye como tradición oral (Pimentel, 1998:16). La tradición oral utilizada por los grupos étnicos, presenta dimensiones significantes que incluyen procesos de interiorización y abstracción de sentimientos, motivaciones y concepción del mundo, mediados por interrelaciones espacio-temporales que “cristalizan la impresión del mundo narrado en el que se conjugan dos factores, la historia (mundo) y el discurso [narrado]” (*Ibid.*18).

Con base en el título del apartado, “La grafía en la escritura, el encuentro entre la cultura oral y la cultura escrita”, y retomando la pregunta de ¿cuál es la diferencia entre la cultura oral y la cultura escrita?

Cuando las culturas de tradición oral entran a **otra lógica de comunicación como la escrita**, el proceso de pensamiento es más lento (lento no se refiere a una situación de deficiencia en el aprendizaje), pues permite reorganizar el proceso de pensamiento abstracto, diferente a su lógica de comunicación oral y pasar a la lógica escrita, la cual genera abstracciones que separan el saber concreto de su realidad, de un saber abstracto, tomado de otra

realidad diferente a sus referentes cosmológicos, lo que conlleva a un pensamiento conceptual más complejo.

Las posturas histórico culturales que se infieren de la tradición oral y de la cultura escrita se caracterizan por el manejo de interacciones simbólicas que dan un significado al acontecimiento, estas interacciones simbólicas ponen cara a cara dos códigos culturales, en los que por un lado, la cultura escrita occidental se impone a través de una reinterpretación y acomodo de la historia con respecto a la situación de los indígenas migrantes, y por otro lado, la cultura oral de los grupos mesoamericanos han vivido un proceso de conciencia silencioso metidos en un reloj de arena. Este encuentro arbitrario opera en algunos indígenas migrantes con una conciencia compartida y generando en otros una conciencia colectiva.

Si hacemos referencia a algunos antecedentes de **la pictografía**, ésta poseía un modo de expresión gráfica que aunque

no se conociera ninguna forma de escritura alfabética antes de la conquista española, se expresaban sin embargo con medios múltiples - el papel de amate y de agave, la piel de venado-, que según el caso adoptaban la forma de hoja largas y angostas que se enrollaban o se plegaban como acordeón, o de grandes superficies que se extendían sobre las paredes para ser expuestas. Sobre aquellas bases los indios pintaban glifos. Esta expresión pictográfica tiene en Mesoamérica una trayectoria larga y compleja, por no decir oscura. [...] estas prácticas articulaban tres gamas de signos con desigualdad [de] importancia, [los signos eran] glifos, pictogramas e ideogramas (Gruzinski, 1995: 19-20).

Si profundizamos en los ideogramas podemos decir que representan la escritura de los grupos étnicos antes de la llegada de los españoles, los códices prehispánicos eran bidimensionales y su lectura se hacía de derecha a izquierda y de abajo hacia arriba.⁶⁴

Este proceso de comunicación se vio perturbado por la conquista española, la cual puso en tela de juicio la cosmovisión indígena e impuso un ordenamiento de la realidad expresada desde la cultura occidental; para ello

⁶⁴ Información de Jiménez Carlos, 15 de abril 2003.

establecieron varios caminos de aculturación como destruir y distorsionar los patrimonios orales y pictográficos, la demolición y prohibición de culto prehispánico, el desmantelamiento de las instituciones educativas y otras. La tolerancia por algunos grupos en favor de la conquista y la resistencia de otros propició la desconfianza e influyó de manera decisiva en los sobornos y persecuciones. La combinación de estas fuerzas garantizaba a ambos grupos la sobrevivencia.

Para ambos casos, los procesos de comunicación prehispánicos se siguieron utilizando, sólo que la producción de las pinturas introducía la ideología y religión de la cultura occidental y la tradición oral resultaba más fácil de conservar pues representaba “la vida y costumbre de sus padres y abuelos y antepasados” (Gruzinski, 1995: 27). Esta estrategia de comunicación permitió que siguieran

subsistiendo los calendarios y la enseñanza oral vinculados a ella [como fue] la conservación del uso del nombre indígena, escogido en función del día de nacimiento, la habilidad con la que los indios adelantaban o atrasaban las fiestas de los nuevos santos patronos, para hacerlas coincidir con las fiestas prohibidas, las observaciones de calendarios agrícolas fijados en secreto por los ancianos, durante las últimas décadas del siglo XVI, el mantenimiento de una tradición oral y pictográfica condenada por la iglesia (Gruzinski, 1995: 27).

De alguna manera, esto fue lo que permitió que los grupos étnicos de resistencia conservaran lo esencial de su tradición y práctica etnocultural.

Lo anterior nos deja ver lo difícil que es reconstruir, en un proceso de investigación de campo, lo abstracto de la tradición oral con migrantes, en la medida en que no se pueden llenar los vacíos y las partes oscuras que muchos migrantes indígenas no pueden expresar en un contexto occidental, ni tampoco se puede poner los límites a un proceso híbrido de desarrollo intercultural, en el que el encuentro de símbolos y concepciones culturales se despojan y se someten a una relación de fuerzas y de poder, en el que la interculturalidad es

absorbida por la transculturación. Esto no deja de reconocer la sumisión de los indígenas frente a la cultura dominante (Gruzinski, 1995: 32).

Por lo que se refiere a **la pictografía**, ésta se entiende como un modo de **expresión gráfica** que se refleja en el aprendizaje y la memorización de su patrimonio cultural, con los recursos más diversos de su cosmovisión. Así también, esta expresión gráfica articuló signos con desigualdades de importancia en el movimiento y el espacio en una hoja de papel.

Estas dos formas de expresión [**tradición oral y la pictografía**] condensan conceptos cosmológicos y simbólicos con complejidades de construcción abstracta e imaginaria que representan movimientos del cosmos y de “avatares” de las divinidades; tanto sus componentes de percepción como los de conceptualización son muestra del testimonio de un ordenamiento de su realidad, vinculada a la experiencia humana y al mundo cosmológico. El significado de esta vinculación manifiesta una lógica de comunicación a través de la memoria verbal y de la percepción de imágenes, que derivan en un contenido cosmológico y en un estilo de aprendizaje apoyado en la palabra y en la imagen.

De alguna manera, esto es lo que ha permitido que los grupos étnicos con resistencia cultural conserven lo esencial de su tradición y práctica etnocultural. De lo anterior se desprende una pregunta: ¿la tradición oral y la pictografía reflejan un comportamiento transcultural o cristalizan un comportamiento cultural en devenir?

En principio, esta pregunta se contesta por las propias contradicciones que enfrentan las familias migrantes ante su determinación histórica como sujetos indígenas y el presente con su condición de indígenas migrantes en devenir. Y, en este sentido, la contradicción se resuelve en tanto sus comportamientos culturales frente a la escritura son una construcción

simbólica determinada por una práctica cultural con una percepción diferente del mundo indígena; en otras palabras, se trata de un comportamiento social contenido en una forma de pensar y de percibir la realidad de otro modo, a partir de sus diferencias lingüísticas y culturales como consecuencia de una necesidad vital.

La lengua juega un papel fundamental en el espacio, en la medida en que el lenguaje, a través del habla, nos expresa una relación entre dos tiempos; es claro que el lenguaje no es la única forma de expresión, pero sí es la manifestación de una forma de pensar que refleja un cúmulo de saberes y experiencias heredadas por la tradición y, en este sentido, la expresión lingüística nos permite captar y percibir la realidad y la manera de relacionarnos con ella articulando una forma de razonamiento a través de símbolos y evocando el pasado a un presente como futuro y relacionándolo en un espacio que se ha ido modificando por la relación intercultural (Lenkersdorf, 1996:55) que da cuenta de elementos simbólicos propios y definidos selectivamente con un pasado histórico desigual en el presente.

Los elementos simbólicos en la condición de migrantes representa una carga cultural que permite intercambiar percepción y concepto, lo que se expresa a través de un esquema conceptual, donde el lenguaje figura dentro de sus múltiples manifestaciones. Es importante señalar que el movimiento de las identidades está permeada por las diferencias que se cristalizan con prácticas culturales distintas y determinadas por un proceso de desarrollo posmoderno que se vive con mayor agresión en la ciudad. Este movimiento de identidades implica el reconocimiento de los otros pero bajo un previo reconocimiento y aceptación propia; es decir, supone un percibirse y aceptarse igual a unos y diferente a otros (Melgar, 1994: 76).

Por ejemplo, sus dibujos se dirigían a un referente de su comunidad (paisajes con veredas, plantas, animales, lunas, soles, estrellas, etc.) pero también querían iluminar a Whinie Poo, Barny y Baby Bop, Pokémon y otros. Cuando se les preguntaba qué significaba para ellos, Pokémon era “un muñeco que tenía poderes y Barny era un muñeco que cantaba” pero no explicaban más allá de esto, sin embargo, cuando les preguntábamos sobre sus dibujos de la comunidad, ellos tenían más referentes en relación con los animales, las plantas y con la naturaleza, tenían más elementos para articular su entorno con su vida familiar y sus costumbres, sobre todo, esto lo hacían los niños monolingües en mixteco, quienes no conocían ni a Barny ni a Pokémon.

La mayoría de estos sujetos observados, cuando se les introducía en la escritura, sin importar la edad ni el sexo ni la etnia, daban un sentido al movimiento en el momento de la construcción de la grafía, con otra lógica cultural, que pudimos captar a través del video, en el trazo, la forma y el sentido del espacio.

Lo anterior no lo podemos entender sin antes revisar ciertos símbolos culturales de nuestros antepasados, como el caso de la culebra. La culebra es, para muchas de nuestras culturas étnicas, un símbolo importante que se encuentra representada en deidades o templos ceremoniales, pero si revisamos profundamente el significado de la serpiente y en concreto de la víbora de cascabel, podemos encontrar la explicación circular empezando por la derecha. En los estudios que hace Ocelocoatl Ramírez M. nos dice que

la serpiente es Tlaloc licor de la tierra, también es Tonantzin la madre tierra. La serpiente sale de la tierra al inicio de la temporada de lluvias y se pierde en ese tiempo su piel exterior, 'se genera' igual que la naturaleza, así como también se reproduce en esas fecha [...]Representa el orden cósmico en medio del caos.

La idea de CAN serpiente-cuatro-cuadrados-círculos- fue aplicado en la agrimensura al establecerse la medida ce CAN-mecate de 20 X 20 unidades[...] Al contar las escamas simétricas que hay en el Canamayté-cuadrados de proporciones de la serpiente córtalo [...] con símbolos de sabiduría solar[...]El sol y la luna ofrecen el patrón astronómico del

círculo, esto se aprecia [también] en el círculo que ofrece la serpiente al reposar [...] De esto se desprende el modelo aritmético y geométrico [de nuestros antepasados]. Ver figura



La serpiente de crótalo TZABCÁN [...] posee en su piel a todo lo largo 20 cuadrados, figura que en geometría es la forma perfecta. Tenemos también el círculo de 360°, pues todas las serpientes reposan típicamente en círculo [...] y que representan la forma del sol y de la luna y de todos los planetas. [El cuerpo de la víbora nos permite la explicación de varias disciplinas como son la arquitectura, matemáticas y la aritmética con la fórmula del 4 y del 13, lo que le da una explicación a la cosmología]. El símbolo de las cuatro filas de escama labiales de 13 cada una y haciendo un total de 52 números de años del ciclo astronómico llamado XIUHMOLPILLI o atadura de los años.

- El útero materno hace círculo con dos serpientes.
- La serpiente crótalo tiene 20 cuadrados en su cuerpo. El hombre tiene 20 dedos, número básico de cómputo.
- 4 significa AHUA serpiente, sol, energía, infinito.
- 4 elementos: agua, tierra, aire, fuego.
- 4 puntos cardinales.
- 4 estaciones del año.
- 4 extremidades en el hombre.
- 4 etapas de crecimiento del hombre.
- 4 formas del medio ambiente: húmedo, caliente, frío y seco.
- 4 formas de la materia: sólido, líquido, gaseoso y plasmático.
- 4 colmillos tiene la serpiente de cascabel.
- 4 puntos de referencia del hombre: delante, atrás, arriba y abajo.
- 4 esencias detecta la serpiente por medio de sus fosetas loreales: dirección, distancia, tamaño y forma.
- 4 formas de locomoción: apoyo e impulso, de oruga, anclaje y avance y de rodeo lateral.
- 4 formas de ataque y defensa: captura, dominio, constricción, inoculación.
- 4 factores para la vida: color, luz, humedad y nutrientes.
- 4 fases del día: mañana, mediodía, crepúsculo y medianoche (RAMÍREZ. 2001).

Todo lo anterior es un referente de una manera de ver la vida y explicarse el sentido de abstracción, en tanto, la serpiente es la esencia del espiral en movimiento sin fin, el cual tiene un símbolo con el ombligo como espiral y su

movimiento es de dentro hacia fuera, sentido y direccionalidad en relación con el agua y el fuego.

El agua se desliza de manera horizontal y el fuego se desprende de forma vertical, y el cruce de ambos nos permite la unión de los opuestos [hombre-mujer]. Si esto lo observamos en el dibujo o escritura de los sujetos indígenas que se observaron durante el trabajo de campo podemos entender que su lógica de movimiento y desplazamiento responde a una tradición cultural, que si bien no se tiene consciente sí se refleja en su herencia cultural. Como en el caso concreto del tejido de sus tanates en círculo; además muchos de sus diseños artesanales son en espiral o con dibujos horizontales y verticales. Movimiento que cobra sentido en el espacio y que registra un tiempo.

Estos símbolos culturales permitieron confrontar el significado entre el uso y el sentido cultural, lo que me fue llevando, a su vez, a entender los referentes del color, el dibujo y la grafía en una lógica conceptual de aprendizaje diferenciado, en tanto, la estructura conceptual del color y el dibujo, en relación con la composición simbólica indígena, construye otra lógica de pensamiento abstracto a la lógica conceptual del color y la imagen vistos desde la cultura occidental.

Cuando se hace referencia a un aprendizaje diferenciado, es en el sentido de entender que los grupos étnicos, como parte de su tradición oral, guardan en la memoria colectiva un conjunto de conocimientos que se explican y sintetizan a través de la palabra con conocimientos combinados de significados que le permiten al sujeto indígena formar sus propios conceptos, complejos y abstractos, en relación con la representación de su realidad. Si bien es cierto que los símbolos hacen referencia a conceptos abstractos, esto lo podemos encontrar también en la pictografía o en los dibujos conocidos como glifos, los cuales “son representaciones estilizadas de objetos y acciones:

animales, plantas, aves, edificios, montañas, esencia de danzas, de procesiones, de sacrificio, de guerra, dioses y sacerdotes” (Gruzinski, 1995: 20).

Estos glifos se acompañan del color a través de una posición, orientación y agrupamiento de signos. La combinación de los glifos expresa complejidades abstractas y construcciones de conocimiento conceptual que exigen otra lógica de pensamiento; porque el glifo y el espacio representan un sentido cultural y una visión cosmológica, en tanto la dinámica del cosmo produce un cambio y movimiento en relación con el tiempo. Desde esta postura se infiere su concepto de realidad cultural. Lo anterior se puede explicar con los siguientes ejemplos:

El agua y el fuego, para la cultura nahua, expresan el movimiento del cosmos, pero si a esta expresión se le agrega la imagen, se articula percepción y concepto. El glifo, visto como imagen, pertenece a la combinación de forma y color y a la organización del espacio, así como a la relación entre figura y trasfondo, lo que conlleva una interpretación intuitiva (Gruzinski, 1995: 22) que conforma un conocimiento abstracto conceptual. Cuando se hace referencia a la forma, el trasfondo resulta significativo, en tanto, lo oculto, lo secreto o lo desconocido representan una visión cosmológica asociada a la pintura pictográfica o rupestre que representa la figura y que significa la vida o el renacimiento asociado al color y al objeto como puede ser el agua, fuego, sol, luna, cielo, tierra, símbolos culturales que se encontraron con mayor frecuencia en los dibujos de los niños indígenas migrantes y en los que éstos los asociaban con el color, agua transparente, fuego-sol, luna-blanca y noche, cielo-azul (que podía ser azul noche o azul día) tierra-café o colorada. En esta asociación relacionaban el símbolo cultural con múltiples representaciones simbólicas que presuponen una conducta cultural que representan un conjunto

de conceptos abstractos atrapados entre el pasado y el presente y mediados por el espacio y el tiempo, como se presenta en la figura siguiente:



Otro ejemplo de conocimiento y conceptualización lo podemos encontrar en el significado que para muchas culturas tiene “sombra”, palabra que deriva de un sentido profundo en tanto implica vida y muerte; en vida, la sombra se puede materializar con el llamado “mal de ojo” y en la muerte se entiende como alma o ánima. Retomando la platicando con la señora Margarita, otomí del estado de Querétaro, que tiene seis hijos y todos han nacido en su casa, cuando nos relataba esto, le preguntamos ¿por qué lo hacía si podía acudir a un hospital? ella nos respondió: “que no, que ella prefería que sus hijos nacieran en su casa porque así sus hijos no agarraban mucho aire o espanto “mal de ojo” y lo que sale del cuerpo después del alumbramiento se entierra en el patio de la casa o a la entrada de la puerta para protegerse de **las sombras** y si van al hospital no pueden tenerlo”.

Desde una lectura occidental, esto es ignorancia, lo que hace esta señora otomí, pero desde la lógica de esta cultura oral, el “mal de ojo” es un concepto que expresa un significado profundo de creencias, en lo que se considera que hay sombras o espíritus que dañan a través de las miradas fuertes y esto se puede adquirir en todos los lugares y objetos de la naturaleza. Los animales poseen un alma y se relacionan con el hombre mediante el concepto de nahual (en mixteco, de la **tona**), lo que significa que cada persona tiene un animal compañero. A los espíritus o sombras se les debe respetar, pues de lo contrario

pueden causar diferentes tipos de males, incluso la muerte. Los *nyutilus* para los mixtecos, son los espíritus protectores de la tierra y las siembras, a los que hay que hacer ceremonias propiciatorias para obtener buenas cosechas (Ruiz, 1982: 5); para los otomíes, los brujos o curanderos llamados *nei* son más importantes que un médico.

Si bien los dos ejemplos son abstractos, los referentes de realidad y ciencia son diferentes, lo que genera procesos de conceptualización diferenciados. Por ejemplo: si revisamos los trabajos de los niños, ellos representan la iglesia de *su* comunidad, la vereda de *su* comunidad con los árboles que ellos tienen en *su* imagen mental, los animales con los que conviven, etc., y si uno les preguntaba ¿cómo son los árboles? no los pueden describir desde sus conocimientos, pero les era más fácil representarlos con la imagen e iluminarlo, utilizando los colores que son determinados por la naturaleza, aún sin saber el nombre de las partes del árbol y los colores, simplemente refleja su conocimiento situacional; es decir, en términos concretos sí nos remite a un árbol en abstracto, abstracción que puede hacer referencia a cualquier árbol pero siempre considerando las partes de éste y se le puede dar color relacionando el concepto del mismo y de sus partes con el color como el tronco café, las hojas verdes, el suelo negro o el pasto verde, etc.; más que escribirla, aún cuando algunos niños sabían escribir.

Estas dos formas de percibir la realidad pone cara a cara dos lógicas de pensamiento conceptual que no implican necesariamente seleccionar “la mejor”, sino diferenciar los procesos de construcción del pensamiento internalizado del niño indígena a partir de sus símbolos (ideogramas), frente a otra lógica de abstracción a partir de otros referentes deductivos conceptuales.

Esto último también lo podemos identificar en otros procesos de construcción del conocimiento, como el reconocimiento de sus propios

referentes naturales como el sol: redondo (sin conocer el concepto geométrico), amarillo (sin conocer forzosamente el nombre del color) caliente (significa día, una abstracción diferente de caliente con la cultura occidental) la posición del sol indica la hora (sin tener reloj), el sol significa vida, luz, tiempo para la siembra y la cosecha, etc.

En cambio, los conceptos abstractos de la cultura occidental, lo redondo, circular y esférico, implican abstracciones diferentes; el movimiento de rotación, traslación, etc., son construcciones conceptuales abstractas diferenciadas, en las que el niño indígena, cuando entra a un aprendizaje escolarizado, la oralidad se cambia por la escritura, tiene que dejar de pensar desde su lógica para entender otra forma de abstracción que se contrapone con su proceso de pensamiento conceptual; en tanto el pensamiento conceptual de geometría, geografía, etc., son categorizaciones por abstracción y por un proceso de razonamiento formalmente lógico, con definiciones globales derivadas sólo del pensamiento modelado (Ong, 1999: 60) por la ciencia occidental.

Lo anterior nos deja ver que el pensamiento situacional del niño indígena corresponde a respuestas de su vida cotidiana, de su realidad cosmológica, de sus tradición oral y de la memoria colectiva, entre otras, y por lo tanto, también las “culturas orales pueden crear organizaciones de pensamiento y experiencias asombrosamente complejas, inteligentes y bellas” (Ong, 1999: 62). En cambio, el conocimiento conceptual desde el pensamiento occidental, hace referencia a una lógica de abstracción de ciencia, a partir de un concepto teórico.

Combinar estos dos sistemas de comunicación -tradición oral y la escritura desde una lógica occidental- en un proceso de aprendizaje intercultural bilingüe con sujetos que han estado determinados por una cultura

oral, nos cristaliza un pensamiento abstracto desde dos lógicas conceptuales, en tanto la escritura establece un concepto diferente en el espacio y en el tiempo, donde el movimiento juega una lógica distinta a la cosmovisión del sujeto indígena en formación. Esto lo pudimos observar concretamente en una pregunta que se le hizo a uno de los jóvenes migrantes con los que trabajamos, cuando platicando de lo que él hacía en su comunidad antes de migrar, nos relataba que tenía mucho que caminar para ir a vender sus artesanías (tanates) a la región más cercana y que muchas veces le “agarraba la noche” en el camino; entonces yo le pregunté que si no se perdía de noche en la sierra con tanto árbol o que cómo le hacía para saber su camino. Esta interrogante la planteaba para conocer algunos de sus referentes culturales. El joven, sin titubeo me respondió que no, que sabía bien el camino, yo insistía en cómo no perderse en la noche, entonces se acercó un estudiante mixteco y le hizo la pregunta en su lengua, el joven señaló *que él se guiaba por las enredaderas o hierbas, porque siempre se enredaban por donde sale el sol y por donde se mete* (y por su movimiento indicaban el sentido de derecha a izquierda, él sólo me hizo la seña pero no me supo decir de derecha a izquierda). Más adelante empezó a tejer sus tanates y, al observarlo, sus movimientos eran de derecha a izquierda y de abajo hacia arriba. Lógica de movimiento y espacio que utilizaba cuando se le enseñaba a hacer grafía para la lecto-escritura en español, que impone una lógica de movimiento y espacio diferente.

La plática espontánea que se tuvo con este joven me permitió entender las conductas observadas en varios sujetos con los que trabajamos (niños, jóvenes y padres) con relación al trazo, movimiento y espacio. Esto, a su vez, fue para explicarme de alguna manera el porqué en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura en español, tanto los niños como los adultos utilizaban el

espacio del cuaderno de derecha a izquierda y de abajo hacia arriba, situación que me llevó a poner más atención.

Al principio pensé que se debía a inmadurez, como en cualquier otro niño que al empezar a introducirse a la lecto-escritura en español requiere de ejercicios de maduración; sin embargo, el contacto más frecuente con los niños de los tres Talleres interculturales, los cuales se conformaban por diferentes grupos étnicos, edades y características de migración, en todos estos talleres, de una u otra manera, se repetían las mismas conductas, ocupaban el espacio del cuaderno de abajo hacia arriba y hacían las grafías en el sentido opuesto a la lógica occidental. Situación que me llamó más la atención porque me empecé a dar cuenta de que no era una característica de inmadurez sino una conducta cultural. Esta conducta la comprobé más cuando trabajando con algunos de los padres de estos niños hacían también lo mismo.

Una vez identificado el trazo, movimiento y el espacio en niños, jóvenes y padres indígenas de diferentes grupos étnicos, empecé a buscar referentes culturales que nos permitieran caracterizar esta conducta. El referente que seleccioné fue el trabajo artesanal al que se dedicaban estos sujetos indígenas, ya sea por tradición cultural o como forma de obtener recursos en la ciudad de México. Para ello, organizamos un plan de trabajo con los padres de familia y observamos cómo trabajaban sus artesanías, lo que consistía fundamentalmente en, los mixtecos, hacer tanates y en los otomíes hacer muñecas de trapo y bordados en servilletas. En el trabajo que se desarrolló en estas sesiones con los padres, les preguntamos cómo sabían en qué momento aumentar el tejido (tanto del tanate como de los bordados) y quién les había enseñado a ellos ¿cómo habían aprendido? Esta última pregunta nos llevó a observar cómo les enseñaban a sus hijos.

El trabajo y la observación que desarrollamos en estas sesiones de trabajo con los padres, nos permitió identificar el movimiento y el concepto de espacio, lógica que utilizaban en el uso del cuaderno y en la construcción de la grafía. La grafía la observaban y la trataban de reproducir igual, cuidando más el detalle que el significado.

Es importante aclarar que para poder revisar con mayor precisión los trabajos elaborados por los niños y los padres indígenas con quienes trabajamos, nos hubiéramos quedado sólo en un reconocimiento visual articulado en el espacio de una hoja de papel, y en tal caso la interpretación no podría demostrar el movimiento a través de una imagen estática, por lo que hubo la necesidad de captar este movimiento y direccionalidad a través del video, el cual captó el momento de su construcción. La articulación del espacio y el momento me llevaron a significar lo vertical y lo horizontal en un sentido de direccionalidad opuesta al sentido de direccionalidad occidental; es decir, el conocimiento cultural de los sujetos indígenas representa el símbolo de un objeto o imagen en su momento de construcción, no así con la palabra.

Otro referente importante que se pudo captar fue su movimiento corporal para reproducir la grafía, la cual era rígida y con temor a ser observado pues tapaban el cuaderno con su cuerpo y no les gustaba que los vieran, pero cuando se les estimulaba con un “muy bien”, hacían un gesto de satisfacción.

Lo anterior nos abrió otra veta de observación directa, porque entre ellos se comunicaban oralmente en su lengua materna, lo que nos dejó ver que en ciertos aspectos son comunitarios y podían exteriorizar sus experiencias de manera verbal o con un gesto de interacción que no me era fácil entender, porque en este sentido, “el pensamiento está integrado a la palabra o a un referente simbólico visible con el mundo del sonido” (Ong, 1999: 79).

También es importante destacar que el referente simbólico del movimiento de la grafía y el uso del espacio, fueron una veta fundamental para empezar a introducirme en su lógica epistémica, como una forma particular de enfrentar otro saber, que responde a otra lógica de construcción. Esta aclaración es importante en la medida en que mi referente observado no se dirigía a la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura; porque mi objeto de investigación no se centra en este aspecto didáctico, sino en la lógica de pensamiento como una forma para identificar símbolos culturales que le dan sentido a los aprendizajes en discrepancia con la cultura dominante, como cultura escrita. Esta discrepancia nos abrió dos líneas de observación: una referida a las necesidades básicas que la cultura occidental demanda a los migrantes indígenas cuando los incorpora a la escuela o a los valores de la cultura escrita, y otra a la existencia cultural como parte de valores compartidos que dependen de una vida comunitaria.

2.10. El dibujo, la imagen y el color como un reflejo del pensamiento cultural

Con base en los referentes empíricos observados: el dibujo, la imagen y el color son, para esta investigación, símbolos culturales porque

están esencialmente implicados en el proceso social [en este caso como migrantes y por lo tanto,] el símbolo [...] se convierte en un factor de acción social, una fuerza positiva en un campo de actividad. El símbolo viene a asociarse a los humanos intereses, propósitos, fines, medios, tanto si éstos están explícitamente formulados como si han de inferirse a partir de las conductas observadas (Turner, 1999: 22).

Es en este sentido que los referentes empíricos “conectan lo conocido con lo desconocido” (Turner, 1999:53) a partir de ciertas fuerzas que se polarizan y se transfieren afectivamente en símbolos que tejen ideas

cosmológicas que se cristalizan en conductas culturales. Estas conductas representan los principios de organización social de los pueblos indios y sustentan las normas y costumbres de los mismos. Es con base en ello que considero que estos tres elementos son complejos símbolo de profundidad que me abren significados culturales ocultos y latentes para establecer redes de relación cultural a partir de los datos observados, como un requisito previo para demostrar conductas simbólicas en situaciones concretas que hacen referencia a conductas culturalmente diferenciadas. Con base en ello, expondré mi lógica de interpretación.

El dibujo nos articuló con la capacidad de una realidad concreta y una representación abstracta con los sujetos indígenas migrantes; asimismo, la relación del dibujo con la imagen me permitió articular el concepto de estos sujetos como vía del pensamiento concreto. A “las imágenes se les puede conferir un código que les permite representar en forma más o menos exactas palabras específicas, con diversas relaciones gramaticales entre sí” (Ong. 1999:88).

En este sentido, la relación de **la imagen** como concepto (abstracción de la realidad) nos abre una veta para identificar estructuras culturales diferenciadas de representación simbólica, en tanto la forma como imagen y ésta, a su vez, como un concreto representado y **el color** en relación con la imagen o figura, concretan una abstracción y una forma de pensar que cristaliza un concepto con un trasfondo simbólico que se expresa a partir de un lenguaje no verbal oculto del pasado histórico como una representación cosmológica de acuerdo con una lógica de espacio y movimiento que gira como un espiral entre lo abstracto concreto y lo abstracto pensado, lo que nos remite a diferentes interpretaciones conceptuales.

Por ejemplo, cuando un niño iluminaba un girasol lo asociaba con el sol y éste lo ubicaba en el espacio a partir de tres momentos: cuando “nace, descansa y cuando vuelve a trabajar”; el sol se puede entender en la dualidad del sol vivo (día) y sol muerto (noche). El girasol, cuando mira al sol lo hace de oriente a occidente, lo cual le da un sentido vertical, pero cuando “vuelve a trabajar” le da un sentido circular que inicia de derecha a izquierda. Lógica de movimiento que hacen inconscientemente cuando dibujan círculos o hacen grafías circulares como la “o”, “p”, “q”, etc., con ese sentido de movimiento por donde nace el sol y por donde se oculta. Como se muestra en las siguientes figuras:

Figura 6 Sentido de movimiento que nos representa la lógica cosmológica asociada al color



El dibujo entendido como una representación del pensamiento me permitió entender formas de conceptualizar de los sujetos con los que se trabajó y, en este sentido fue el dibujo y la imagen lo que me permitió interpretar un concreto representado en el dibujo con un sentido en la imagen; de acuerdo con el ejemplo anterior del girasol y de otros dibujos donde representan al sol



de color amarillo en tanto la figura y el color conforman el concreto pensado que es el sol, lo que me dio un punto de partida y de llegada en esta investigación interpretativa, pues el dibujo articulado al color representó un elemento cultural diferente a la cultura occidental y por lo tanto, interesante a trabajar con profundidad, ya que **el color** amarillo en relación

con el sol, el día, el arco iris, el girasol, etc., representa un abanico de significados cosmológicos que me dieron la oportunidad de establecer redes de conocimientos pseudoconceptuales como:

El sol, de acuerdo con su posición en el día representa diferentes colores conforme al movimiento de la tierra y si a este movimiento y color le agregamos un elemento simbólico más como es el clima, podemos entrar a otra dimensión de saber cultural. Por ejemplo:

Desde la colorimetría, los colores se asocian con un símbolo (el sol y el clima) y/o una representación (agua, aire y viento). La enfermedad, el chamán la interpreta a partir del color como representación de la rueda medicinal y de acuerdo con el color se puede ubicar la enfermedad. El color de la naturaleza representa simbólicamente un mensaje al hombre, en tanto, el color del sol, del cielo y las nubes, dependiendo de su tonalidad tiene un significado cultural; por ejemplo: el amarillo blanco, el amarillo amarillo y el amarillo rojo su tonalidad, depende de los equinoccios; el rojo fuerte quemado representa dioses (vida o muerte), el azul mar Caribe representa jerarquía, investidura, el azul verdoso es el agua en sus primeras gotas, el azul más denso es una creencia divina que da vida, el verde claro es la manifestación de la primera etapa de la lluvia y el verde oscuro es la segunda y la tercera etapa de las lluvias, y es cuando las plantas absorben la materia nutritiva de la tierra; y así podemos seguir describiendo cómo desde las culturas mesoamericanas el color responde a una abstracción-concreción y no a una abstracción-abstracción como los conocemos en la cultura occidental: rojo, azul, verde, amarillo, etc.⁶⁵

Uno de los referentes relativamente más representativos que me llevaron a determinar al color como un criterio de selección fue, por un lado,

⁶⁵ Entrevista no estructurada con el arqueólogo Jiménez Carlos 15 de abril de 2003.

la forma en que lo identificaban, y por otro lado, la forma de relacionar el color con el dibujo y con la imagen, a partir de significados operativos en

relación con su cosmovisión.  Un

ejemplo de ello es el dibujo del arco iris  o el de los pescados y los otros como el de Barny y entender los referentes culturales que giran alrededor de los mismos. Fue interesante observar cómo para la cultura mixteca no se debe pasar por debajo del arco iris, ni las mujeres ir al baño porque quedan preñadas por el arco iris; es de mal agüero señalar con el dedo al arco iris y otros. Estos mitos del arco iris, para la cultura mesoamericana, con otros relatos es similar. En los talleres con los niños, cuando se les preguntó lo que sabían acerca del arco iris, después de que de ellos salió el dibujo, fue poco lo que se comentó al respecto como: que no se debía ver ni pasar por debajo ni señalarlo pero cuando en los talleres se les preguntó a los padres sobre sus saberes en relación con arco iris, sí nos pudieron relatar más mitos al respecto.

Es importante aclarar que una de las estrategias que se seguían entre los talleres de los niños y el de los padres se articulaban en relación con ciertos dibujos elaborados por sus hijos, con la finalidad de que los padres profundizaran más en estos saberes y asimismo conocer las formas de transmisión. En el caso del arco iris y del girasol el intercambio nos permitió conocer saberes en relación con la lectura del tiempo con referencia al sol, a las estaciones del año, los eclipses y otros como las plantas y su utilidad.

Por lo que respecta al dibujo, en este caso del girasol, del arco iris y otros, nos representa una concepción de realidad que va desde una visión individual como sujeto social indígena migrante a una visión colectiva como sujeto social perteneciente a un grupo étnico (es en esta última en la que me

centraré). Por ejemplo, el dibujo de los peces se presentó con diferentes grupos étnicos y en distintos talleres y la semejanza en el colorido es simbólica porque todos coincidieron en el estilo de iluminar, independientemente de la edad; incluso un niño de cuatro años, imitando a su hermano colorear el pez, empezó a rayar la hoja, mezclando varios colores, tratando de representar el pez, evidentemente que si se observa el dibujo, desde muestra interpretación no es visible el pez, sin embargo cuando se le preguntó qué hacía, sólo señaló el dibujo de su hermano. Este dibujo se muestra a continuación.



Esta relación del **dibujo-color**, como el ejemplo de los peces, me abrió una veta para identificar estructuras de representación simbólicas colectivas, porque **el dibujo** expresa una imagen como abstracción de su realidad y **la imagen** como forma, y **el color** como cosmología son consecuencia de su pasado histórico culturalmente determinado en nuestra sociedad actual, independientemente de que sean migrantes, tienen su raíces culturales por determinación histórica.

Es en este sentido que el color, como símbolo de profundidad complejo, nos abre varios significados ocultos y latentes para hacer una interpretación como parte de un criterio de selección para establecer características diferenciadas con la cultura occidental, donde el color es sólo la

representación abstracta con un nombre para diferenciarlo de otro color; es decir, implica otro proceso de abstracción-concreción, como lo muestra el dibujo anterior, donde el estilo *graffiti* está presente.

Esto lo podemos entender mejor cuando entramos al universo del color desde el significado y conocimiento prehispánico que se manifiesta con distintas percepciones y significaciones en los diferentes grupos de Mesoamérica. *Percepciones* porque los tonos de los colores varían de acuerdo con los parámetros culturales en relación con la *significación*, el cual se vincula a un cargo espiritual y/o cosmológico.

Por ejemplo, “lo que para nosotros son tres colores diferentes con numerosas gamas de azul, verde y gris, para los mayas tiene un solo nombre: *yax*, que significa “fresco” (planta, renovación, cielo). [Asimismo, para este grupo] los puntos cardinales tienen un color asociado:⁶⁶ el norte con negro, al amarillo con el sur, el rojo con el oriente y el blanco con el poniente; generalmente el *yax*, el centro verde-azul eran símbolos del árbol de la ceiba sagrada, que unía a sus raíces, tronco y rama al inframundo con la tierra y el cielo”.⁶⁷ Sin embargo, para otras culturas de Oaxaca, “el amarillo se relaciona con el oriente, el rojo con el norte, el azul-verde con el occidente y el blanco con el sur” (Irmgard, 1996: 27, en Lechuga).

Se ha apreciado que entre las diversas culturas, ciertos colores adquieren importancia simbólica y espiritual y se ligan a la cosmovisión como se afirma con ciertos colores vinculados a la indumentaria, particularmente el rojo escarlata, que se extrae de la cochinilla y el morado violeta que se extrae del caracol.⁶⁸ Estos colores representan ciertos poderes espirituales o

⁶⁶ Estos colores varían de acuerdo con el grupo étnico; por ejemplo, el amarillo puede variar con el blanco o con el azul.

⁶⁷ *Noticias en el turismo*. Domingo 25 de enero. Oaxaca. 1998. pág. 2.

⁶⁸ *Idem*.

representan en los hombres ciertas jerarquías sociales y de cargo como líderes gobernantes de la comunidad.

Sabemos que en Mesoamérica, el telar de cintura data desde la época prehispánica y que su significación simboliza una actividad importante para la mujer, donde sus raíces de percepción están en la relación de la vida con el embarazo; de ahí que la mujer indígena teje o se coloca una franja roja para usarla en la cintura como protección para el bebé de las influencias malignas. Por otro lado, la percepción en la elaboración de esta prenda varía en ornatos, los cuales pueden representarse por figuras geométricas, animales y flores que representan un elemento espiritual importante de protección para el nuevo ser. Por ejemplo: Para la cultura chinanteca “el diseño más frecuente es una planta estilizada que sale de una maceta, y está adornada con flores, hojas, pájaros y mariposas. Este ‘árbol de la vida’ [se acompaña de imágenes] aislado de grandes animales como el venado, el mono y el león, guías de flores y adornos con espiral” (Irmgard, 1996: 29, en Lechuga); es decir, nos representa una simbología importante en la imagen cultural chinanteca.

Así como este grupo cultural, encontramos en otros grupos, como en los mixtecos, otros tipos de diseños centrados en figuras geométricas que nos representan los elementos más importantes como la lluvia, el rayo, las nubes en relación con sus deidades como el sol, la luna, el agua, el viento con Tláloc y la tierra con Quetzalcóatl. Las confecciones más comunes que encontramos en sus productos artesanales se acompañan de diseños de pájaros, plantas, animales y figuras geométricas con franjas transversales acordonadas o con zigzag y/o acompañadas con círculos concéntricos (Irmgard, 1996: 30-34, en Lechuga). Alejandro de Ávila nos dice que

especulando un poco, podemos imaginar que los motivos circulares [...] habrán tenido asociaciones simbólicas. Se relacionan tal vez con elementos iconográficos que denotan nobleza en los textiles y la arquitectura indígena en el siglo XVI [...] Los soles [...] nos

remitirán al tonalli, calor solar, día, fecha de nacimiento y, por ende, nombre y destino. La misma raíz (hispanizada como la tona) designa el alma, que es calor y fuerza vital, y que tiene sus orígenes en el pecho. En mixteco ini se refiere igualmente a espíritu, corazón y calor [...] El color rojo con el pecho reforzará el vínculo con el alma (1996:41, en Lechuga).

Estas imágenes, acompañadas por el color, representan una mayor significatividad cuando son asociadas con los ancianos, las doncellas, la mujer casada, las autoridades de la comunidad, el chamán, etc. Siguiendo en esta misma lógica de la percepción y la significación de las imágenes que se encuentran en las diferentes artesanías de los grupos étnicos, no podemos pensar que sólo responden a un diseño imaginario del artesano, sino, por el contrario, es la representación más objetiva que nos muestra la presencia de la memoria colectiva y la tradición oral, porque estas figuras responden a percepciones y significaciones cosmológicas más profundas, en la medida en que cuidan el alma y se protegen de los malos espíritus. Si nos remitimos a la faja roja que portan las mujeres embarazadas, chinantecas particularmente, es para proteger el alma del nuevo ser.

Para los mixtecos, “las invocaciones dirigidas a un recién nacido, recogidas por Sahún, expresan mediante metáforas, que los dioses han encendido el tonalli en el pecho del recién nacido” (De Ávila, 1996: 41, en Lechuga). Por otro lado, conocemos el ojo de venado, que en la mayoría de las culturas indígenas se usa para el recién nacido y que le da protección, sobre todo de las “miradas fuertes”, símbolo que además se acompaña de una cinta roja que se le cuelga al niño en el cuello para que le proteja el corazón, como representante físico del alma, este amuleto también se usa para los animales tiernos.

El rojo se vincula con el alma, porque la “sangre es encarnación del tonalli [...] teñir rojo sobre rojo parece obedecer a una motivación simbólica poderosa; de aquí que el pañuelo colorado que usan algunas autoridades del

pueblo sobre el cuello es símbolo de respeto y distinción” (De Ávila, 1996: 41, en Lechuga). Lo anterior nos lleva a entender que la significación de acuerdo con la imagen y el color se pondera en el mito entre el cuerpo y el cosmos.

También sabemos que hay imágenes y colores en los diferentes vestuarios del hombre y de la mujer que se usan para determinadas ceremonias y que no pueden ser portadas para uso diario como en los ritos de iniciación, los ritos ceremoniales del agua, del maíz, bodas, bautizos, tequio, funerales, día de los difuntos y otros. Alejandro De Ávila, en su trabajo de investigación, *Trama espiritual. Tejidos que cuidan el Alma*, nos dice que Irma García Isidro, tejedora de san Felipe Usila señala:

Los huipiles llevan una figura especial a la altura del pecho que se llama wo. Este nombre no tiene significado en la lengua actual, pero probablemente su origen sea “amanecer”. El wo es la figura del rombo, al centro se encuentra un caracol que simboliza el sol: representa la fuerza de la vida, a través de este caracol el alma tiene salida para volar al sol en el último suspiro (Lechuga, 1996: 40) El wo es una puerta, está cerrada para cuidar el alma. Cuando uno muere, la puerta se abre y el alma sale por ahí (María del Socorro Agustín García. Tejedora usileña. Trad. de Francisco Maldonado, en Lechuga. 1996: 40).

En las costumbres chinantecas, el huipil tiene tres tonalidades de rojo, una es para las mujeres solteras, otro tono de rojo más suave es para las casadas, ancianas y fiestas de gala, y el color más chillante que “es el que protege a la *tsakonwin* de cualquier maldad o envidia y está destinado a los horizontes del mundo” (Morales, 1996: 56, en Lechuga).

Como se ha venido señalando, la imagen y el color expresan una herencia cultural en la cual se tejen una historia que actualmente se valora más en las artesanías de estos grupos por su colorido y sus imágenes, pero se ignora con ello, el símbolo y el mito de toda una tradición cultural y una identidad étnica que viene a formar parte de nuestra identidad nacional, como

país multilingüe y pluricultural, donde todos somos mexicanos, pero no todos somos iguales, ya que las condiciones culturales y lingüísticas son desiguales y no se puede entender que “todos podemos ayudarnos a entender que tenemos derecho a ser distintos porque somos iguales” (Samuel Ruiz G., 1993: 57, en Lenkersdorf, 1996: 77).

Cuando se hace referencia a lo distinto, se alude a lo diferenciado, en tanto la imagen y el color cristalizan un mundo cultural, pero en el caso de niños migrantes también reflejan un híbrido intercultural. Por eso sus dibujos se dirigían a un referente de su comunidad a través de paisajes con veredas, plantas, animales, lunas, soles, estrellas, etc., como parte de una memoria colectiva; pero también, por otra influencia cultural, querían iluminar a Barney y otros dibujos animados que tenían mayor preferencia entre los niños, a través de la televisión. La influencia de estas caricaturas en los niños indígenas migrantes los llevaba a querer iluminar y saber más de este muñeco, y eran los dibujos de mayor preferencia.

Otro aspecto que me llamó la atención, fue que los niños que no habían asistido a la escuela (ni en su comunidad ni en la ciudad) sus dibujos se dirigían más hacia el campo y/o animales del campo y poco les llamaban la atención los dibujos de Barney (ni siquiera lo conocían); pero cuando pedían un dibujo de Barney lo primero que iluminaban eran las hierbas, tomaban el color verde y si les preguntábamos qué color era no sabían identificarlo por el nombre, confusión que no se reflejaba cuando aplicaban el color en el dibujo.⁶⁹ Esto se presentó más en los talleres de San Bertín, donde la

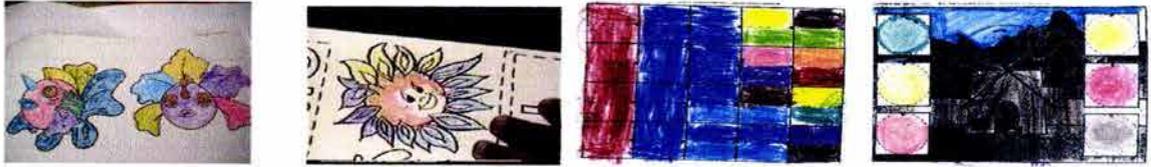
⁶⁹ Quisiera comentar un anécdota que tuvimos en los primeros días del primer taller con un niño que asistió poco tiempo al mismo y por tal motivo no se pudo tener el seguimiento. El niño hizo un dibujo de la naturaleza, pero iluminó el suelo de rojo; cuando lo vi pensé que lo que me proponía observar o tomar como referente empírico no era válido; pero platicando con uno de los estudiantes que apoyaban el taller y que trataba con el niño me comentó: “no profesora, este niño es de tierra colorada y por eso pintó de rojo la tierra porque él así la ubica”; mi hija (de 9 años) que estaba ahí dijo, entonces sí distinguen los colores por su nombre, porque la tierra no es roja y el estudiante le respondió sí, en ese lugar la tierra es colorada.

población migrante son mixtecos temporales y podemos decir que casi monolingües en mixteco, y pocos con un bilingüismo limitado.

En cambio los niños indígenas migrantes más estables en la ciudad, como eran los chinantecos y que por lo mismo asisten a la escuela, preferían los dibujos de estos personajes que estaban de moda en el contexto escolar; podemos decir que son niños que por su escolaridad conocen e identifican los colores por su nombre, sin embargo, al nombre del color le agregaban un referente concreto cosmológico como era el azul noche, el azul día, el verde hierba, el amarillo sol, etc. Designación que nos llamó la atención para seleccionar al color como un referente empírico concreto como parte de una memoria colectiva.

Desde **el símbolo cultural del color**, podemos hablar de diferentes niveles de interpretación y riqueza de profundidad de acuerdo con lo que se pudo observar durante los Talleres Interculturales que se llevaron a cabo con diferentes grupos étnicos. Como un principio de organización para la interpretación, el color es recuperado como un símbolo de unidad étnica, en tanto nos remite a una conducta común que guarda relación con lo que ellos hacen y no con el sentido total del significado del color que cada grupo étnico simboliza. En este sentido, el análisis y la interpretación que se haga quedará incompleto ya que las observaciones parten sólo de un principio básico cultural. Por ejemplo en el dibujo de los peces y el girasol, los colores dejan **ver un fino trabajo artesanal** de una niña de cinco años; el dibujo resalta la combinación de los colores.

Lamentablemente esto fue al inicio del proyecto, por lo que el dibujo no se pudo rescatar. (Quiroz Q. Paulino. Estudiante, LEI, 2002).



Es importante señalar lo difícil que me resultó captar desde fuera esta conducta simbólica, porque cuando el símbolo, visto desde la imagen y el color, transitan por una herencia cultural que desconozco, aunque para los sujetos sociales indígenas pasa a ser vital, en la medida que les confiere significados de una realidad con “formulaciones tangibles de ideas, abstracciones de las experiencias fijadas en formas perceptibles, representaciones concretas de ideas, de actitudes, de juicios, de anhelos o de creencias. [En otras palabras], el símbolo designa cualquier objeto, acto, hecho, cualidad o relación que sirve como vehículo de una concepción - la concepción es el significado de símbolos –“ (Geertz, 1996: 90) de los cuales yo desconozco por mi condición sociocultural y muchos de éstos quizás se me perdieron en la observación.

Un día, trabajando con los niños del taller de Bertín, uno tomó el color morado,⁷⁰ y le preguntó un estudiante (que es mixteco de la costa) ¿qué color tienes? y el niño sólo levantó los hombros. El maestro preguntó otra vez ¿qué conoces con ese color? y otra vez el niño, levantó los hombros. El maestro le contestó: “bueno yo conozco un caracol, ¿conoces un caracol como éste?  El niño asienta con la cabeza; “bueno, el caracol tiene un líquido que se saca de su panza y pinta de ese color la ropa”. El maestro pregunta, ¿sabías eso? y el niño le dice que no, pero, señala el maestro, “sí has visto este color en la ropa de tu comunidad”, y el niño le dice que sí; bueno, este color de ahí se saca, ahora ya

⁷⁰ El color morado, nosotros lo identificamos con ese nombre, pero los niños que nos lo platicaron no pudieron identificar el color que se saca del caracol y sólo pusieron como referente una caja de pintura que se le semejaba.

sabes; pero no le explicó más, a pesar de que el estudiante sabía. Después yo le pregunté y me dijo que su abuelo trabajaba así pero él no aprendió y no sabía más. Le dije que indagara con su papá y otras personas que le pudieran informar (Capítulo 2. pág. 81).

Si bien el niño no sabía de dónde se sacaba el color púrpura, ni el estudiante conocía bien el proceso ni la historia del caracol, sin embargo, en ambos casos guardan en la memoria colectiva un referente (el estudiante de algo que alcanzó a ver con su abuelo y el niño identifica el color en la ropa de su mamá). Desde aquí, su pensamiento simbólico, presupone un acto intelectual, un acto de pensamiento lógico y abstracto, en el que la memoria colectiva transita por un proceso de reconocimiento e identificación de un anterior, organizando y localizando los referentes en el tiempo (Cassirer, 1986: 66), cuando veía trabajar a su abuelo y, me supongo que por lo que le contaría su papá de su infancia, y el niño por el vestuario y las figuras de la ropa de su familia y de su región.

En este caso, la identificación de un anterior existe localizado en un referente, por lo que sólo hay que llevar a la memoria colectiva a transitar por la historia, señalando y destacando que en su región, como en su grupo étnico el color púrpura se extrae de un líquido natural que nos proporciona el caracol y con el cual se pintan sus materiales de algodón o artesanías y, que el procedimiento que se sigue no permite matar al caracol ni dañarlo; por el contrario, el adulto enseña al niño a agarrar el caracol de tal manera que sólo extraigan el líquido que el animal desecha y después es colocado en su lugar sin maltratarlo.

“Los pueblos del Pacífico habían descubierto que el tinte de este caracol podría extraerse por medio de la ordeña, sin necesidad de abrirlo o matarlo (a diferencia del Murex del Mediterráneo y de otras especies afines)” (Turok. 1996: 66, en Lechuga). Esta actividad y conocimiento sobre el caracol para este

grupo de mixtecos de la costa, transita por un reconocimiento e identificación de un referente en el tiempo a través de la memoria colectiva que había sido olvidada pero que se volvió a recuperar por otras culturas como los huaves y chontales por ejemplo. Sabemos que

los mixtecos de la costa, en especial en Pinotepa de Don Luis, los hombres organizados en cuadrillas, [juntan] en costales el algodón hilado y, en octubre o noviembre, realizan a pie el recorrido de 200 km, [por la bahía de Huatulco] donde se dedican a teñir durante tres meses [...] La acción del aire y el sol bastan para fijarlo. En realidad es el único tinte en el mundo con esta propiedad.

Debido a su profundo conocimiento del ciclo de vida y de las características de este animal, los habitantes de esa zona aplican tres vedas que permitan el manejo permanente del recurso. Entre las medidas tomadas se acordó teñir únicamente entre los meses de octubre y marzo, época en que ya nacieron los organismos nuevos, además de recolectar sólo caracoles maduros, de más de cuatro centímetros, para evitar el estrés en los moluscos jóvenes, y regresar al mismo banco para teñir después de un ciclo lunar. Todo esto asegura la capacidad de recuperación del tinte (Turok, 1996: 66, en Lechuga).⁷¹

Estas conductas culturales que se presentaron en el dibujo, la imagen y el color representaron el comportamiento de varios indígenas, independientemente del grupo étnico al que pertenecen. También los ubico como categorías de análisis porque, desde mi punto de vista, se parte de un concreto representado (el caracol) a un concreto pensado (el color), el cual manifiesta una forma de conocer que refleja una manera de relacionarse con el conocimiento que el indígena concibe de las cosas, y por lo tanto, nos expresa una identidad cultural y un comportamiento colectivo como parte de la reproducción de códigos de acuerdo con el lugar de donde emigran y esto es lo que les da interpretaciones diferenciadas y en el que el saber cultural con

⁷¹ “El equilibrio se conservó hasta la década de 1972-1982, cuando una compañía japonesa, La Púrpura Imperial, propició la excesiva explotación del recurso en las costas de Honduras y Nicaragua, así como en la bahía de Huatulco, provocando una debacle poblacional. Los hilos de seda que se mandaron teñir fueron empleados en la fabricación de kimonos de boda y tapices de lujo. En 1988 se logró la firma del Acuerdo Internacional de él, beneficiando por primera vez en México a los mixtecos de Pinotepa de Don Luis, Oaxaca, y a los nohoas de Cachán de Echeverría, Michoacán. Desafortunadamente, el futuro de este pequeño pero grandioso recurso de teñido está en riesgo, debido al avance del proyecto turístico de Huatulco y al hecho de que, por la escasez de otras especies de caracol, se está utilizando como alimento en las costas de Michoacán y Oaxaca”. (Turok, 1996: 66-67, en Lechuga)

respecto a la imagen y al color también forman parte de su conducta, la que está determinada por su realidad como migrantes indígenas.

De manera general se puede decir que el dibujo nos representa una concepción de su manera de percibir las cosas, lo que a su vez nos adentra al estudio categorial del conocimiento-aprendizaje. La relación dibujo-color nos abre una veta para identificar estructuras de representación simbólica, en tanto el dibujo expresa una imagen como abstracción de su realidad, la imagen como forma y el color como cosmología, cristalizan un trasfondo simbólico que representa una concepción en relación con el espacio y movimiento, en consecuencia, a su pasado histórico y a su presente como devenir.

Estas conductas comunes detectadas para la educación occidental se expresan como problemas de aprendizaje, mientras que para la educación indígena representan símbolos unidos en armonía por la cosmovisión indígena; sin embargo, para la cultura occidental estas conductas comunes se interpretan como estereotipadas de todas las sociedades indígenas considerándolas como culturas inferiores que reclaman una exclusiva atención y en las que el idioma forma parte importante de expresión verbal para resolver el “problema” de aprendizaje que presentan los sujetos sociales indígenas en el proceso enseñanza-aprendizaje en la escuela occidental reprimiendo así el sentido simbólico y abstracto que se manifiestan en las conductas observadas durante el trabajo de campo de esta investigación.

Todo lo anterior me permitió identificar símbolos cosmológicos del pensamiento indígena, en la medida en que nos expresan una identidad cultural y un comportamiento colectivo como parte de la transmisión de códigos de acuerdo con su lugar de origen. El reconocer símbolos culturales nos sirve de hilo conductor para identificar experiencias heredadas a través de

la memoria colectiva que se manifiesta o representa de manera no verbal y verbal. En ambos casos nos expresan una forma de pensamiento.

2.11. A manera de conclusión

- ξ Los símbolos representan la categoría básica del pensamiento indígena
- ξ El dibujo o la imagen, el color y la grafía reflejaron formas de aprender y conocer diferenciadas de la cultura occidental.
- ξ La manera de ubicar el movimiento y el espacio en los cuadernos o en la hoja de papel donde hacían sus dibujos o sus grafías cristalizan un pensamiento cultural.
- ξ Sus formas de aprender y de conocer a partir de su valores culturales los hace ser culturalmente diferenciados.
- ξ Reconocer, a través del dibujo, los símbolos de desigualdad, en los que el conocimiento cultural forma parte de su actuar determinado por su realidad de migrantes que viven en la ciudad de México.
- ξ En la especificidad de la educación indígena es necesario trabajar el problema de la identidad, en tanto, ésta y la educación están constituidas por una compleja relación histórica, definida no por la cultura y la lengua, como suele pensarse, sino que forman parte de una realidad estructural, puesto que, sin duda, la lengua y la cultura son elementos sustantivos que permiten caracterizar.
- ξ Las diferencias y fronteras que existen entre los grupos de los pueblos indios, no son éstos los únicos que definen su condición histórica.
- ξ Si la interpretación se orientara sólo a revisar las formas de dibujar y escribir en el espacio y movimiento de cada uno de los cuadernos, nos quedaríamos limitados, en tanto sus movimientos son sólo de derecha a izquierda y de abajo hacia arriba, lo que nos lleva a pensar desde un referente cultural occidental, pues su direccionalidad no concuerda con

nuestra lógica. Desde este corte de interpretación hacemos alusión a la comparación y dejamos de lado lo culturalmente diferenciado, porque el tener condiciones distintas como migrantes indígenas en la ciudad de México, no excluye los principios de diferenciación que derivan en prácticas distintas y distintivas a la cultura occidental, por el contrario, estas diferencias están asociadas a su condición cultural, lingüística y de espacio social, porque a pesar de la separación con su región no se da necesariamente el despojo cultural.

- ξ El dibujo visto desde la imagen figurativa, es mi punto de partida para que el sujeto social indígena exteriorice la interiorización de su pensamiento cosmológico como producto cultural colectivo, en otras palabras, que cristalice parte de su interioridad cultural y que se trascienda al silencio cultural del migrante, reconociéndose y aceptándose en la diversidad, lo que nos permita desafiar al silencio cultural de los migrantes para que valoren la riqueza de su saber cosmológico.
- ξ Se manejan con una memoria colectiva, y una interacción simbólica que los lleva a una resistencia cultural. La memoria colectiva no significa repetir una experiencia como un elemento necesario para recordar; lo que representa un concepto abstracto permite significar el paso de la imagen concreta a un pensamiento abstracto, en el que median los referentes culturales con los principios de conciencia e identidad.
- ξ La desintegración que aparentemente tienen los indígenas migrantes presenta un proceso de contradicción en la medida en que confirma su identidad colectiva, pero también resquebrajan su identidad colectiva por el proceso de migración, pues penetran en ellos expectativas de nuevas posiciones en el entorno social de la Ciudad de México, lo que

deriva en el olvido y rechazo de la memoria colectiva. El de modernización que tienden a dividir a los indígenas con el imaginario de la prosperidad y la abundancia, disfrazando la miseria y la frustración con la pérdida de su identidad individual y colectiva.

CAPÍTULO 3

La construcción de una didáctica para grupos culturalmente diferenciados

Introducción

El pilar fundamental de este capítulo lo constituye la propuesta didáctica para grupos culturalmente diferenciados, por lo que resulta necesario fundamentar hacia dónde se encamina la búsqueda y el marco principal de referencia con respecto al campo de la didáctica en esta especificidad.

La complejidad de este campo a investigar nos enfrenta a un reto y a un compromiso profesional. Un reto en tanto la diversidad de conceptos teóricos, discusiones políticas y enfrentamientos armados ponen en evidencia una paradoja educativa nacional como la que se presenta en los pueblos indios, y el compromiso radica en lograr que la propuesta didáctica responda a acciones posibles y viables, para que los grupos culturalmente diferenciados reciban una educación acorde con sus características y particularidades.

Cuando se hace referencia a lo posible y viable es en el sentido de romper con parámetros pedagógico-didácticos de la política educativa nacional, la cual ha atrapado a la educación indígena desde sus planteamientos de integración e incorporación, que prefiguran y predeterminan al sujeto social indígena y lo limitan en el reconocimiento de su espacio. Romper con los parámetros de esta política nacional es el gran desafío de la potencialidad y viabilidad, porque considero que es desde la educación indígena donde se tendría que hacer el despliegue para recuperar los espacios y valorar al indígena en su espacio como constructor de sus propias propuestas educativas.



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

El puente articulador que me parece con mayor posibilidades de incidir en la educación indígena se encuentra en el plano de lo pedagógico-didáctico porque me permite trabajar directamente con el sujeto desde su propio contexto (micro), que a su vez está sometido a las exigencias de otro contexto (macro). Para poder conectar el contenido del presente capítulo con el problema de la investigación, expondré a continuación los elementos epistemológicos que me permitan trabajar posteriormente los pilares de la didáctica que pretendo construir.

Ante la exigencia de situarme en una postura epistémica con respecto a la didáctica para grupos culturalmente diferenciados, me parece importante, en principio, reflexionar en torno a ciertas premisas de teorización para fundamentar mi “pensamiento epistémico” (Zemelman, 2002: 1). Con base en ello, antes de empezar mi argumentación didáctica me propongo reflexionar sobre algunos puntos que me permitan el despliegue de un razonamiento epistémico:

El pensamiento histórico y místico, la enseñanza por acompañamiento, el conocimiento cosmológico, la tradición oral y otros son razonamientos epistémicos indispensables para establecer una relación con mi propuesta didáctica para grupos culturalmente diferenciados, ubicando en esta categoría a los migrantes indígenas.

3.1. La didáctica desde un ángulo institucional

Los pueblos indios tienen derecho a su historia y a su herencia cultural y lingüística, por lo tanto, también tienen derecho a ser respetados y a formar parte del proyecto social, pero no como sujetos incorporados a la cultura occidental, donde la escuela sólo funge como instrumento y al indígena se le

concibe como marginado. Por el contrario, la cultura es el eje de la diferencia que nos caracteriza como una sociedad pluricultural y multilingüe con identidades separadas y diferenciadas.

El reconocimiento de esto último no es un asunto de respuesta demagógica, sino una perspectiva que es, también

...un modo de ver, en el sentido amplio, en el que ver significa discriminar, aprehender, comprender o captar. Se trata de una manera particular de mirar la vida, de una manera particular de concebir el mundo [...]. El mundo de la vida cotidiana (él mismo, por supuesto, un producto cultural, pues está estructurado de conformidad con las concepciones simbólicas de los hechos objetivos transmitidos de generación a generación) (Geertz, 1996: 105 y 106).

Esta postura resulta definitivamente peligrosa para el proyecto globalizador, pero beneficiosa para la integridad de los pueblos indios, en la medida en que en el proceso de globalización⁷² los indígenas pueden ser reconocidos como identidades diferenciadas.

En el anteproyecto de reforma a los artículos 4 y 115 constitucionales se plantea, como uno de los puntos, la política que el Estado debe tener para los pueblos indios, la

⁷² Alison Brysk, quien ha estado estudiando las dimensiones globales de los movimientos indígenas, argumenta que "...el medio ambiente se ha convertido en el área más importante para conseguir recursos globales y alianzas para los intereses indios. Actualmente, para el Banco Mundial, El Banco Interamericano de Desarrollo, y el grupo de trabajo de los EE UU, sobre derechos humanos, 'los temas relacionados con los indígenas están simplemente catalogados como temas del medio ambiente'. Sin embargo, el Banco Mundial necesitó 17 audiencias, desarrolladas entre 1983-1986, para decidir cambiar sus políticas y reconocer la profunda relación existente entre el medio ambiente y los pueblos indígenas. 'El Banco Interamericano de Desarrollo mejoró su forma de abordar temas indígenas después que la Federación Nacional de la Vida Silvestre patrocinó la visita (al BID) del dirigente de la Federación Indígena Boliviana (CIDOB)'. En 1991 el Servicio de Investigación del Congreso de EEUU y los indios latinoamericanos como 'basada en amplias políticas de conservación ambiental y democratización'. Muchos organismos no gubernamentales han reconocido explícitamente que para la población no india, el medio ambiente es una de las mayores preocupaciones a la cual se vincula el apoyo a los intereses indios. Brysk afirma asimismo que la alianza entre los defensores del medio ambiente y los pueblos indígenas, 'se cimentó en 1989 en la conferencia de Altamira, en Brasil, organizada por las organizaciones indias locales. En el mejor de los modelos transnacionales, la conferencia de Altamira no sólo reunió a ecologistas e indios sino también a activistas de Washington de diversas organizaciones que se habían acercado a las posiciones de los derechos indios de forma independiente en su carácter de periodistas, investigadores, políticos (diseñadores de políticas) y defensores de los derechos humanos"' (N. Adam's, R., 1993: 370-371, 373 y 374).

...promoción de una cultura de la pluralidad y la tolerancia entre los diferentes sectores y segmentos de la sociedad nacional para aceptar diversas formas de vida, visión del mundo y conceptos de desarrollo; impulso de las acciones vinculadas a la elevación de los niveles de producción y empleo, justicia, salud, educación, cultura y bienestar social [...Asimismo] para los migrantes internos y externos se plantean líneas de acción, [de las cuales sólo mencionaré los incisos “a” y “d”, que plantean:]

- a) Proponer modelos de atención social a la población migrante dentro del país [...] de acuerdo con su condición de hombre, mujer o niño [...] d) programas de educación y capacitación a niños y jóvenes tendientes a mejorar sus aptitudes para el trabajo y sus instrucciones para la adquisición de oficios”. (“Desarrollo de los Pueblos Indígenas”, en La Jornada, viernes 22 de septiembre de 1995).

Entre los lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para niños y niñas indígenas, se señala que

se entenderá por educación intercultural aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional así como el desarrollo de actitudes y prácticas que atiendan a la búsqueda de la libertad y justicia para todos (SEP, Subdirección de Educación Básica y Nacional, 2001: 11).

En los “lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para niños y niñas indígenas”, de la política actual, su numeral 18, dice:

En los servicios de educación intercultural bilingüe para los niños y niñas indígenas, la acción educativa estará orientada por líneas de formación, entendidas como la traducción pedagógica de los fines y propósitos educativos y de los contenidos culturales esenciales de la educación, expresados en el marco filosófico nacional (*Ibid*: 14).

Con estos lineamientos la contradicción se evidencia; a pesar de que se plantea que la educación indígena debe tener sus propias propuestas pedagógicas, en el fondo, se siguen proponiendo modelos educativos dominantes, cambiando en lo aparente el nombre de la política educativa, “Bilingüe-bicultural” por “intercultural bilingüe”, pero los lineamientos y estrategias pedagógico-didácticas, en esencia, no cambian, ya que develan la desigualdad social y cultural como consecuencia de una disparidad de aprendizajes (Cameron, 1993: 42), y es en este sentido que la calificación y descalificación de un sujeto depende del concepto de hombre y de sociedad con el que se mire, como lo plantea el proyecto de globalización.

Lo anterior implica entender que las conductas indigenistas introyectadas⁷³ históricamente por los indígenas, no pueden ser despojadas únicamente por un planteamiento educativo que, como en el caso de la política actual “intercultural bilingüe”, se aboca sólo al desplazamiento pedagógico, como se hace con la didáctica instrumental; por el contrario, el problema va más allá, en tanto el sujeto social indígena migrante reconozca su espacio en la ciudad como parte de él y de sus derechos, y tome una postura frente a su formación institucional, para que pueda recuperar su espacio de participación, asumiendo su identidad y fortaleciendo su conciencia. La participación, la identidad y la conciencia no están determinadas sólo por lo educativo, sino por lo histórico social.

Si bien estos lineamientos hablan de “procurar la formación de la unidad nacional”, habría que entenderla con ciertas reservas, en la medida en que la unidad nacional implica en el fondo una política educativa integracionista y homogénea, en la que por un lado, se plantea el respeto a la diferencia, pero ésta se maneja como diferencia que tiene que aspirar a la unidad nacional, y esta unidad nacional es la cultura occidental. Se “reconoce a las culturas indígenas”, sin embargo, sus conocimientos culturales se quieren llevar al enfoque del conocimiento fenomenológico y se piensa que si se parte del referente del niño o niñas resulta más fácil llegar al conocimiento científico occidental y, desde esta lógica de enseñanza, se deriva un aprendizaje intercultural, el cual resulta una falacia, ya que se sigue manejando la idea de que el niño transfiera sus saberes cosmológicos pero bajo el dominio de la cultura occidental.

⁷³ La introyección hace alusión a una interiorización cultural, en tanto “el significado de una cosa que encierra para una persona es el resultado de las distintas formas en que otras personas actúan hacia ella en relación con esa cosa (Mead y Blumer, 1982: 4).

Si esto lo llevamos al terreno educativo escolarizado con indígenas, el modelo de atención que se propone para ellos, se centra en el método más que en el proceso cultural y lingüístico de los sujetos y, por lo tanto, su formación alude más a una repetición de conocimientos científicos, sin tomar en cuenta las diferencias simbólicas de la lógica de razonamiento indígena de acuerdo con la estructura gramatical de su lengua étnica, como lengua oral y de su cultura.

Por lo que respecta a la propuesta didáctica, no se comparte del todo este lineamiento de interculturalidad, fundamentalmente cuando se plantea “procurar la formación de la unidad nacional”, lo que nos conduce a tomar como punto de partida los planes y programas de estudio, y como punto de llegada, la interculturalidad. Como ya se ha señalado en párrafos anteriores, la interculturalidad vuelve a caer en una propuestas educativas de transculturación. Desde esta postura, no se está operando bajo la política de la diversidad cultural y lingüística, porque:

- ξ Se proponen métodos didácticos a partir de la enseñanza de la lecto-escritura en lengua indígena, creando alfabetos acordes a la estructura gramatical y lingüística en cada una de las lenguas indígenas, justificando que primero hay que enseñar a leer y escribir en lengua indígena para que posteriormente se les facilite la lecto-escritura en español. Las culturas orales responden a otra lógica de razonamiento, de conocimiento, de enseñanza-aprendizaje, y querer hacer a un lado las implicaciones epistémicas de la cultura oral, planteando primero la enseñanza de la lecto-escritura en lengua indígena (L1) para facilitar posteriormente, la lecto-escritura en español como segunda lengua (L2), sólo nos permite inferir que el problema educativo indígena se mira más por la técnica de la enseñanza, que por las implicaciones didácticas

que implican formas de pensar, con características y particularidades de los sujetos pertenecientes a los grupos culturalmente diferenciados.

- ξ Se elaboran libros de lectura y cuadernos de trabajo en lenguas indígenas pero, en el fondo, lo que se hace es traducir los contenidos programáticos, desde una visión fenomenológica, a un lenguaje accesible desde la lengua indígena. Asimismo, los contenidos étnicos que se toman en cuenta para los planes y programas a nivel nacional, son planteados como conocimientos culturales que hay que conocer pero no son asumidos por toda la sociedad, ya que son prácticas culturales indígenas que ejercen sólo ellos. Con esta postura, la interculturalidad, como se plantea en los lineamientos de educación para los indígenas, no es interactiva y, por lo tanto, la interculturalidad que se refiere, es más bien del dominio de una visión político-educativa demagógica, frente a una visión del conocimiento indígena, donde su relación con la sociedad nacional es vista como historia del pasado con contenido cultural que sólo informa e ideologiza.
- ξ Se buscan metodologías y formas de evaluación “adecuadas”, pero con criterios institucionales estandarizados, en los que el saber-hacer se evalúa a partir de una conciencia de sujeto diferente al saber-hacer de los sujetos sociales indígenas; es en este sentido que la calificación y descalificación a través de la evaluación, se apoya en parámetros universales diferentes a la visión filosófica y político-educativa de los pueblos indios. Es decir, se valora a un sujeto en relación con un tipo de sujeto que responda a una sociedad funcionalista como la nuestra y, desde aquí, el saber-hacer es como se logra la incorporación, aunque no siempre la aceptación.

ξ Se traducen diccionarios en lengua indígena, pero desde un concepto de ciencia occidental, donde sólo se buscan referentes culturales para explicar este concepto.

La significación de lo anterior en lo pedagógico-didáctico y desde una visión educativa lingüística, nos permite afirmar que la política de educación indígena ha sido pensada como la enseñanza de dos culturas, la nacional y la propia, a través del aprendizaje de dos lenguas, la materna y el español. Desde esta posición, la didáctica se sitúa en un paradigma que legitima y valida formas de enseñar y de aprender, mediante procesos didácticos apoyados en la lengua materna, donde se privilegia esta última y se le coloca como puente articulador entre el procedimiento de enseñanza y del aprendizaje y no se valora el problema como un proceso de aprehensión de dos lógicas de conocimiento, con realidades culturales y lingüísticas diferenciadas.

Asimismo, se plantea fortalecer la identidad pero, en esencia, lo que se hace es tratar de resolver la necesidad vital de incorporación, en la medida en que su potencial se expresa sólo en la capacidad de “ver” el conocimiento cultural, pero no de “verse” en el desafío de la diversidad cultural y lingüística como sujeto culturalmente diferenciado con los mismos derechos.

De esta manera se hace un “como que” se está trabajando la interculturalidad con los pueblos indios, pero en esencia, lo que se está haciendo es una transculturación, en la medida en que se impone la cultura escrita a la cultura oral y desde aquí, la escuela se ve sólo como instrumento y no como un espacio que enfoca y permita la diferencia cultural en todo el proceso educativo escolarizado, que es, a su vez, un planteamiento pedagógico-didáctico que violenta y escinde los procesos educativos de la cultura oral, de cara a la cultura escrita.

Esta postura institucional no la comparto, porque el problema no está en la búsqueda de alfabetos lingüísticos, diccionarios, libros de lectura, escritura y de métodos de lecto-escritura, en los que los lingüistas discuten cuál es el alfabeto más acorde a la estructura gramatical de la lengua indígena. Esto, desde mi punto de vista, es seguir imponiendo a los pueblos indios la cultura occidental, donde impera la escritura y deja de lado el problema educativo de fondo de las culturas con tradición oral.

Pensando desde la educación de los pueblos indios y concretamente con indígenas migrantes en la ciudad de México, podemos señalar que en la realidad estos programas de educación y capacitación que se plantean, difícilmente le son significativos al niño indígena migrante, porque en la ciudad el sujeto busca incorporarse a las formas de vida de ésta, aunque para ello trata de diluirse en la sociedad para no sufrir la discriminación o, para no ser identificado como indígena, aun que también podemos entender que estos sujetos están más preocupados por buscar medios de sobrevivencia inmediata en su realidad concreta, en una ciudad tan poblada y extraña para ellos, con códigos lingüísticos y culturales diferentes.

Esta situación los limita para buscar apoyo en espacios institucionales como el educativo, que les demanda tiempo, dedicación, gastos y temores de no ser bien vistos, la inseguridad de no poder desenvolverse, ya que la determinación histórica que han vivido, actualmente marca una diferencia entre el ser y no ser indio, entre el sentirse “inferior” frente al no indígena como “superior”, entre los sujetos que no saben expresarse propiamente desde el español, el que tiene dificultades en el aprendizaje por no dominar bien el idioma oficial entre otros problemas.

A continuación relataré un caso concreto que se dio en los talleres interculturales para niños indígenas migrantes: Raúl, un niño mixteco que

llegó a la ciudad desde pequeño, se incorporó al taller a la edad de once años. Cuando lo conocimos no asistía a la escuela; por lo que nos comentaron, las razones eran que no contaba con la documentación requerida, ya que sus padres no lo habían registrado ni en su pueblo ni en la ciudad. Durante el programa se trabajó con él para enseñarlo a leer y escribir en español, porque así lo pedía. Se incorporó a trabajar con él un estudiante mixteco de nombre Máximo, quien está trabajando su tesis de licenciatura, en relación con el método de lecto-escritura para migrantes, tomando el caso concreto de Raúl y otros niños mixtecos.

Después de dos años que no veía a Raúl, éste regresó a los talleres (sept. 03) y cuando lo vi trabajar con la estudiante que lo atendía, mi sorpresa fue que escribía, con algunas faltas de ortografía, pero dentro de lo aceptable, lo hacía bien y le pregunté que quién lo había enseñado y en seguida me respondió que ya iba en sexto año.

Esta respuesta no correspondía a la pregunta que le hice, sin embargo, de inmediato me sorprendí y le dije: ¿te acuerdas de Máximo? y contestó, pensando un momento, no, no sé quién es, pero su hermanita Lety, que estaba ahí con él, dijo “yo sí me acuerdo del maestro, él nos enseñó a leer y escribir”; entonces Raúl expresó: “¡Ah, sí!, creo que me acuerdo”. Ya no le quise preguntar más porque sentí que lo incomodaba hablar de esto delante de los demás, pero lo hizo posteriormente.

Como Máximo trabajó su tesis⁷⁴ a partir de los talleres y yo lo asesoré, recuerdo que Raúl siempre negó que habla mixteco y, más aún, que fuera mixteco. Con el tiempo y la confianza que Máximo propició, Raúl le dijo que sí hablaba el mixteco pero que sólo lo hacía cuando iba con su mamá a su pueblo, pero que él no quería hablarlo, que él sólo deseaba aprender el

⁷⁴ Máximo no concluyó su tesis debido a problemas personales.

español. Si bien Máximo lo enseñó a leer y escribir, también lo apoyó para que se empezara a reconocer como mixteco, propósito que no se logró del todo. Sin embargo, su aceptación o no como mixteco, no la podemos entender sólo desde una visión educativa, en la medida en que limita nuestra interpretación, porque, el problema de identidad no radica sólo en lo educativo, sino en lo histórico social como parte de un reconocimiento de identidad individual y colectiva. Esto último no está fortalecido por Raúl y por lo mismo, le cuesta trabajo identificarse como parte de un colectivo.

Ésta es una forma de interpretar el problema, pero también se pueden hacer otras lecturas del comportamiento de Raúl, que además no es exclusivo de él, porque en el tiempo que Máximo trabajó con Raúl, Conafe ya estaba operando con la Delegación, de acuerdo con el convenio que se había establecido. Bajo este convenio, Raúl fue uno de los primeros niños que participó en el programa, por lo que considero que se formó hasta cuarto grado de primaria; en el quinto año se incorporó a una escuela primaria oficial y por ello, ahora cursa el sexto grado. Como Máximo se tuvo que regresar a su comunidad, nos desconectamos de Raúl, a quien hasta ahora vuelvo a encontrarlo y me comenta que está cursando el sexto grado; pero esto no es lo que quiero destacar, sino el hecho de que Raúl no continuó en Conafe porque no se sentía como parte de un colectivo, y que ahora que se encuentra estudiando en una escuela urbana, en la que él considera que no es reconocido como indígena y se siente mejor; éste puede ser sólo un sentir, a pesar de que presenta un retraso escolar que él ha ido superando con su interés por salir adelante y que además se siente muy estimulado, ya que se consideraba fuera de un proceso educativo escolarizado.

Después de dos años que yo me reencontré con Raúl, puede darme cuenta de que, por un lado, Raúl se encuentra contento porque se siente

incorporado con niños de su edad y además ubicado en un nivel educativo que lo coloca en una “igualdad” escolar, pero con desigualdad académica; por otro lado, su conflicto de identidad como mixteco e indígena no le permite reconocerse como sujeto culturalmente diferenciado. Lo que me queda claro con este caso concreto, es que a Raúl, al igual que a otros migrantes, le es difícil re-conocerse en un colectivo, y su negación se presenta desde el desconocer a todo o a todos los que lo identifiquen con el calificativo “indígena”.

En este caso, Raúl es un portavoz o emergente de una situación que vive el indígena migrante y, lo que nos deja ver este caso son algunas de las razones por las que los programas educativos para migrantes llegan a ellos, aunque no con la proyección deseada, como en el caso de la Delegación Coyoacán con su programa de atención a migrantes. A pesar de que se han captado varios grupos indígenas, consideramos que aún no se logra cubrir a toda la población que se encuentra en la demarcación. La pregunta que me queda en el aire es ¿cuántos niños migrantes indígenas están en la situación de Raúl antes de entrar al programa y cuántos logran hacer válidos sus derechos indígenas rompiendo la barrera social de la desigualdad racial?

Esta realidad que viven los indígenas al migrar a la ciudad en busca de alternativas educativas y socio-económicas mejores, en realidad no la encuentran porque los procesos educativos que se han utilizado para los indígenas en las instituciones escolares, imponen una manera particular en la construcción del conocimiento fenomenológico, con funciones lógicas en desacuerdo con su lógica de conocimiento y aprendizaje, y por lo tanto, el ingreso a la escuela, cuando lo logran, se enfrentan a una comparación discriminada de menosprecio que se cristaliza en un bajo rendimiento escolar, negando con ello que uno de los problemas está en la manera de pensar la

didáctica, la cual desplaza saberes de la cultura oral por conocimientos aislados que obligan a los sujetos sociales indígenas migrantes, a ser aprendidos sin sentido ni relación para ellos, limitando la creatividad y el desarrollo del pensamiento indígena como culturas estructuralmente orales.

Desde esta contradicción en los procesos educativos escolarizados y no escolarizados que se imparten en la ciudad para estos grupos, se niega el proceso particular y las formas concretas que los indígenas tienen para desarrollar su pensamiento, el cual no se puede disociar entre “las categorías lingüísticas del discurso hablado, de las categorías del discurso mental” (Sánchez, 1988: 52). Asimismo, habría que entender que las formas de expresarse del indígena, cuando hace uso del español limitado, no debe entenderse como vocabulario restringido, sino más bien, en el *uso* de una comunicación [...] que impone una limitación a su léxico” (*Ibid.* 26). Y es esto lo que determina y caracteriza las formas de aprender del indígena.

Siguiendo con otra anécdota de Raúl, él estaba trabajando con un maestro de los talleres interculturales, se le puso un ejercicio matemático en el que se hacía el uso de la división; Raúl hizo la operación mental rápido y bien; sin embargo, no lo podía expresar en forma escrita, el maestro, trataba de explicarle, sin decirle que era una división y Raúl tenía la idea pero no lograba representar el signo de entre (\div), hasta después de mucho rato el maestro le escribió el signo de “entre”, Raúl de inmediato le dijo “¡ah! la casita”. Esto nos permite ver que en Raúl hay un uso limitado del concepto “entre” (\div) pero no del conocimiento, ya que él primero resolvió mentalmente la operación y su dificultad fue cuando la tenía que representar gráficamente (\div).

Las reflexiones que Raúl nos ha permitido hacer durante el desarrollo de los talleres, no las podemos ver sólo como un caso particular, ya lo he señalado, sino, más bien, habría que considerarlo como un referente que nos

permita revisar los procesos pedagógico-didácticos que respondan a la cosmovisión de estos grupos en los espacios educativos escolarizados y no escolarizados con la intención de fortalecer nuestras raíces culturales, nuestra identidad como un país multicultural y plurilingüe, desplazando de manera general la idea de que son sujetos con problemas de atraso social de aprendizaje cuando ingresan al Sistema Educativo Nacional, etc.; y de manera particular, desplazando en ellos las muletas que han tenido que sostener en el proceso educativo escolarizado, como parte de un subsistema educativo indígena en el que son vistos bajo los ojos de la asimilación, aculturación e integración.⁷⁵

Lo anterior implica elaborar y aplicar procesos didácticos a partir de los modelos de enseñanza-aprendizaje de los pueblos indios, tomando como punto de partida y como referente que son culturas orales que imprimen una manera particular en la construcción del conocimiento, con funciones verbales propias de acuerdo con su cosmovisión. El enfrentamiento que viven los migrantes en la ciudad entre la comunicación oral y la escrita forma parte del reto en esta propuesta didáctica para grupos culturalmente diferenciados.

⁷⁵ La política de la asimilación implica que el indio deje de hablar su lengua para hablar la lengua de la mayoría; esto trae como consecuencia dejar de lado sus costumbres y su idiosincrasia en general para adquirir la de la "civilización". "Para los partidarios del culturalismo, el problema indio es un problema cultural. Existen dos culturas: una tradicional y otra moderna. El pretendido 'retraso' de las sociedades indias (en relación con cierto tipo de desarrollo) se debe únicamente a ese retraso cultural. La solución consistirá pues en el 'cambio cultural', llamado asimismo aculturación, que consiste en la adquisición por los indios de los rasgos de la sociedad dominante y la pérdida de los de la sociedad de origen, siguiendo un movimiento unilateral hacia la cultura llamada nacional" (Barré, Marie Chantal; 1982: 55). En la política integracionista se plantearon dos objetivos de fondo: uno se dirige a poner al indígena en igualdad social, borrando las fronteras culturales, y el otro se orienta al desarrollo social del país, debido al marcado atraso de las comunidades indígenas. Asimismo, "La integración se concibe de manera multidimensional, es decir, que debe efectuarse en todos los planos: socioeconómico (proletarización del indio), 'cambio social' impuesto por las instituciones especializadas, introducción del sistema de mercado, migración, 'campesinización', la integración económica (corre parejo con la inserción de las clases sociales), la integración cultural (por la aculturación, la castellanización), la integración política (participación en las organizaciones políticas no indias, la aceptación de la dominación política no india), la integración civilizadora (es decir, la integración a la civilización occidental, la 'modernización' de las sociedades indias, la introducción de los modelos de desarrollo y consumo occidentales); por último, la integración nacional, unilateral, es decir, siguiendo un movimiento que va de lo indio a lo no indio, y no a la inversa o de modo bilateral que se incorpora a la búsqueda de una 'identidad nacional' " (Barré, Marie Chantal; 1982: 43-44).

3.2. La didáctica para grupos culturalmente diferenciados, desde una postura teórica.

Como ya se señaló en el primer capítulo, existen varios trabajos de investigación aplicada en instituciones educativas como CONAFE, DGEI, en la Subsecretaría de Educación Básica y Normal y, otros trabajos de investigación educativa como la de Sánchez, Quintriqueo y Noëlle entre otros. Todos estos trabajos de alguna manera, se han abocado al trabajo de campo con éxitos, fracasos y contradicciones. Experiencias que de alguna manera se recogen en esta propuesta didáctica, por lo que a continuación presentaré mi postura epistémica, apoyándome en la reflexión en torno a las premisas de teorización que se derivaron de los planteamientos anteriores, los que me permiten ahora, exponer de manera explicativa y analítica mi postura con respecto a la didáctica para trabajar con migrantes indígenas en la ciudad.

Con el considerando anterior, la educación indígena implica articular la lengua y la cultura al campo de la didáctica como elementos sustantivos que permiten caracterizar las diferencias y fronteras que existen entre los grupos étnicos con la cultura occidental. Cabe aclarar que la lengua y la cultura son elementos importantes, pero no son los únicos que definen su condición histórica. Esta postura me abrió el camino de la investigación, a través de varias interrogantes, algunas de ellas fueron: ¿cómo es la interacción entre el sujeto social indígena que aprende y el proceso de enseñanza que viven en la escuela?, ¿de qué concepción de didáctica se trata?, ¿qué sujeto de aprendizaje se pretende formar con esta concepción de didáctica?

Acercarnos a revisar con profundidad estas preguntas nos coloca de frente a la didáctica para grupos culturalmente diferenciados, misma que abre

el debate epistemológico-didáctico frente a un proceso educativo multicultural y plurilingüe de cara a otra lógica de ciencia y conocimiento.

Desde la forma oficial de pensar la didáctica para los grupos étnicos, las herramientas técnicas juegan un papel importante en la enseñanza-aprendizaje y, desde esta posición, se propone como una técnica que se remite a resolver lo aparente de la enseñanza por medio de la racionalización, sin entender que la concepción de la técnica para los pueblos indios es diferente, en la medida en que:

La técnica indígena, como proceso de aprendizaje, es para los grupos étnicos un proceso que implica, como en el caso de la siembra, que conozca a partir del tiempo en relación con el cosmos cuándo se puede sembrar, a qué distancia se coloca la semilla, con qué profundidad, la orientación que debe tener para cuidarla del sol o del viento, si así se requiere, etc. Es decir, el sujeto, desde temprana edad, conoce todo el procedimiento, graduando su participación, lo que no significa graduar el conocimiento, pero sus observaciones se van privilegiando desde temprana edad. Con esta postura, la observación en el aprendizaje implica un pensamiento lógico de fijación, coordinación, intuición y sentimiento, en la medida en que el niño, con la observación y en algunos casos con la práctica, va desarrollando su experiencia y, en este sentido, el procedimiento, junto con la técnica, los conoce de principio a fin y lo vive como un proceso que debe conocer de acuerdo con momentos naturales y simbólicos.

La técnica, como racionalización de la enseñanza, vista desde una visión científica, la observación se presenta como un paso de una actividad, que responde a un conocimiento que no necesariamente implica hacer, sino es una acción que centra su mirada en el detalle. Esta forma de trabajar la técnica da como resultado otra forma de enseñar y desde luego de aprender. De aquí

una gran diferencia entre el uso de la técnica con niños indígenas, en la medida en que el saber hacer implica una lógica de apropiación distinta a la lógica del saber-hacer en las escuelas oficiales.

Desde esta forma de pensar la didáctica, habría que empezar por diferenciar y reconocer la intersubjetividad de los indígenas, lo que implica “el reconocimiento mutuo y el cuestionamiento de la propia cultura” o, dicho de otra manera, “no compartimos todos la misma visión de las cosas, aunque todos veamos la misma realidad. De ahí las diferencias profundas con respecto a la percepción de la realidad y las lenguas” (Lenkersdorf, 1996: 60-61). Esto responde a un rango de objetividad, en la medida en que el sujeto social indígena migrante recupere su historia a partir de los saberes culturales que se han conservado mediante la tradición oral y cobre conciencia de su identidad individual y colectiva.

Lo que se quiere señalar es que el problema se presenta en el proceso enseñanza-aprendizaje con indígenas cuando se cristaliza un híbrido de elementos culturales que modifican estructuras de pensamiento diferentes a los propios, con componentes culturales diferenciados a través de lógicas de conocimientos asimétricos, entendidos sólo como un cambio de saberes, más que de una interacción pluricultural.

Lo asimétrico implica un proceso desigual, en tanto no existe reciprocidad ni tampoco se supone un intercambio que establece la diferencia y los límites de dos lógicas de abstracción y concreción como se establece claramente entre una cultura oral y una cultura escrita. Abrir formas al razonamiento desde esta perspectiva implica abordar a la didáctica desde la cosmovisión de los pueblos indios, en la medida en que el hacer pensar es también para ellos una forma de apertura al razonamiento indígena, el cual no lo resuelve la didáctica como técnica de la enseñanza, sino la didáctica

entendida como a un proceso interno (de conciencia personal) y un proceso externo (de conciencia colectiva y socio-cultural). La conjugación de ambos procesos nos permite entrar al pensamiento histórico como concreción de la memoria colectiva, la cual se cristaliza en los usos y costumbres.

Por ejemplo, los sujetos indígenas, como pueblos colonizados, tienen condiciones de subordinación, lo que los ubica en una situación diferencial con matices de clase, de cultura, de lengua y, para nuestro caso particular, de aprendizaje que se caracteriza por imponer, a través del proceso de enseñanza, conocimientos con construcciones lingüísticas diferentes, lo que implica una estructura de pensamiento-lenguaje con problemas de expresión, comprensión y, en algunos extremos, como problemas de aprendizaje cultural.

En otras palabras, se juzga al indígena por el uso incorrecto del género y el número cuando aprenden el español, pues expresan “lo mesa, lo silla”, etc.; pero esta forma verbal de expresarse no se debe a un problema de dislexia o de retraso mental, sino que es el reflejo de su estructura gramatical y de la lógica de construcción gramatical de su lengua. Con este ejemplo nos damos cuenta de que el problema de no articular género y número, de acuerdo con la estructura gramatical del español, no refleja un problema de inteligencia, sino más bien que debemos tratar de entender la lógica de conocimiento-aprendizaje que el sujeto usa en relación con su estructura simbólica. Sánchez dice que “no es un vocabulario restringido sino más bien el uso de una comunicación lo que impone una limitación a su léxico (1988: 26) y de ninguna manera se puede equipar con un problema de deficiencia mental.

Esto hace referencia a un proceso de aprendizaje complejo, en la medida en que en los conocimientos asimétricos y la organización interna de los sujetos indígenas, median los referentes culturales con el principio de consistencia interna que condensa un conjunto de significados que hacen

alusión a una raza, a una lengua y a una cultura como pilares de una memoria colectiva y, por lo tanto, el proceso enseñanza-aprendizaje reducido al uso de la lengua materna y al manejo de técnicas como operatividad de la didáctica, sólo circulan en el planteamiento de pseudo propuestas pedagógicas para los pueblos indios.

Considerando que los grupos étnicos parten de una tradición oral, habría que situar a ésta en una dimensión de conocimiento-aprendizaje desde un proceso más abstracto, principio pedagógico-didáctico que define mi postura, en tanto:

Lo abstracto implica una lógica de ordenamiento del conocimiento entre el mundo cultural del sujeto social indígena (lo socio-cultural que es externo y por lo tanto define una forma de conocer) con la personalidad del sujeto que es interna y orienta una forma de aprehender. El ordenamiento de estas dos lógicas (conocer y aprehender) se materializa en la palabra, mediante la cual se ordena con una secuencia que expresa un nivel de realidad que actúa en un nivel epistemológico el cual nos permite buscar y establecer una concatenación de representaciones simbólicas y tradicionales del sujeto.

La conjugación de la parte oral con el estilo de aprehender de los grupos étnicos, nos lleva a una trasmisión de significados con redes conceptuales que cristalizan una lógica de pensamiento que entreteje símbolos interculturales entre su identidad étnica (como parte de su condición histórica) y su intersubjetividad como sujeto indígena migrante, entendiendo esto como el hecho de que todos somos sujetos sociales independientemente de la lengua y la cultura.

Es en este sentido que la didáctica recupera la triada entre lengua-conocimiento y aprendizaje, ya que la **lengua** nos permite el acceso a un saber, a una forma de pensar, de vivir y de asumir la realidad como sujeto

social indígena migrante. Si compartimos que la lengua es un medio para expresar e intercambiar formas de pensar que son las que le permiten al hombre establecer vínculos con todo lo que existe a través de la palabra, luego entonces, hablar de la apertura al razonamiento desde varias lógicas de apropiación de lo real objetivo, implica que la tradición oral imponga su reconocimiento, en el contexto de una sociedad dominante históricamente determinada por la pluriculturalidad y el multilingüismo. En este entendido, la lengua nos representa un desafío en la propuesta, porque permite al indígena migrante liberarse del estigma de sujeto incapaz, cobijado por la sombra de la ocultación y, por lo tanto, exige respeto entre el pensamiento oral y su reconocimiento cosmológico por tradición oral.

El conocimiento implica saberes directos, complejos y reiterados sobre las cosas, entendidas éstas como vivencias intensas de la cultura (Villoro, 1982: 226). Es en este rubro del conocimiento que se puede hacer la diferencia; lo que se entiende por conocimiento científico, desde la cultura occidental y los saberes culturales como productos de una memoria colectiva de los pueblos indios. En principio, es importante señalar que cada uno corresponde a modelos ideologizados, en la medida en que para la cultura occidental el conocimiento debe pasar por un rigor de pasos legítimamente comprobados y verificados. Desde este parámetro, “la ciencia aspira a la claridad, la sabiduría, a la profundidad. La claridad sólo se logra por el análisis de las cuestiones complejas por ideas simples” (Villoro, 1982: 229). El saber cosmológico

en cambio, se interesa por lo singular y concreto, en toda su complejidad. Por ello intenta encontrar conexiones, relaciones entre objetos particulares, hasta captar un todo igualmente concreto. Su modo de pensar es distinto al de la ciencia fenomenológica, porque:

- ξ No busca principios generales, más bien, establece nexos, analogías, procede por alusiones, sugerencias, atiende a significados, rasgos peculiares, matices.

- ξ No mira en lo singular concreto una simple instancia de lo descrito por un enunciado general, quiere conservar en mente su riqueza y encontrar su conexión con un todo de otros elementos, que le den sentido (Villoro, 1982: 229).
- ξ No hay nada que no tenga corazón. Por ello, todos nosotros y todas las cosas vivimos y formamos una comunidad cósmica de todos los vivos (Mirella Ricciardi, 1991: 10, citado en Lenkersdorf, 1996: 74)

Desde esta postura de conocimiento, la congruencia con el planteamiento que hago implica rescatar las formas de razonamiento de los indígenas para construir el conocimiento desde las culturas orales, y para ello, parafraseando a Zemelman: exige que el sujeto no sólo se asome al conocimiento, sino que lo asuma y se vincule con el sujeto más que con el objeto. Es en este sentido que el conocimiento no siempre parte del “ángulo del que piensa y escribe”, sino también, de los conocimientos que los sujetos enfrentan con un proceso abierto a diferentes estructuras y lógicas epistémicas, que expresan saberes que no pueden vislumbrar estructuras teóricas (2002: 130).

El aprendizaje requiere de explicaciones orientadas en el sentido que tiene para los grupos étnicos el concepto de nosotros; para los tojolabales, este concepto es expresado de la siguiente manera: “todos somos sujetos, como tales vivimos y formamos una comunidad de consenso. Por consiguiente, somos responsables los unos de los otros, responsables de esa comunidad cósmica de vida a la cual pertenecemos” (Lenkersdorf, 1996: 75). Si este sentir lo llevamos a los diferentes grupos étnicos, no vamos a encontrar distinción, porque algo que los caracteriza como grupos culturalmente diferenciados es precisamente cómo se organizan al interior de las familias y al exterior en la comunidad, con funciones claramente identificadas entre todos los miembros y donde todos los sujetos son importantes.

Con esto, lo que quiero destacar es que el aprendizaje, en el contexto socio-cultural indígena requiere siempre de un acompañamiento que está dado por

otro sujeto mayor que ha pasado por la experiencia y, la experiencia es símbolo de respeto.

Esto nos lleva a entender de otra forma a la didáctica, la cual implica, de entrada, no seguir pensando por ellos, sino que tendríamos que empezar por reconocer la diversidad cultural y lingüística como proceso para fortalecer su identidad étnica, permitiendo que las aulas escolares con niños indígenas migrantes hablen a través del niño, con el objeto de recuperar y valorar experiencias de enseñanza-aprendizaje, que vendrían a dar cuenta de los silencios, vacíos y espacios que ha dejado de lado la didáctica instrumental; lo que implica entender a la didáctica para grupos culturalmente diferenciados a partir de sus comportamientos lingüísticos, sus formas de conocer desde un pensamiento histórico y pensamiento místico, es decir, entender y aceptar que

los códigos lingüísticos que caracterizan las competencias y comportamientos más habituales del habla indígena, su estilo propio de comunicación y expresión, condicionan a su vez un particular desarrollo del pensamiento y determinados aspectos de las diferentes formas o categorías de comunicación (Sánchez, 1988: 107).

Para ello recorro al dibujo como una estrategia que me permita exteriorizar lo interiorizado de sus saberes o creencias indígenas, con el objeto de entender sus formas de conocer, pero, además, conocer su nivel de expresión como parte importante para contar con un referente de expresión y comunicación para conocer y/o recuperar su memoria colectiva, para fortalecer su identidad y resignificar sus valores culturales (esto se profundizará más adelante).

Es con base en ello que me propongo recuperar este pensamiento concreto-abstracto, abstracto-concreto, a partir del dibujo figurativo como una estrategia didáctica que me permita, desde el exterior, interiorizar en el archivo olvidado de los sujetos, para recuperar la memoria colectiva y

activarla como parte de un proceso de formación importante que fortalezca la identidad y, como consecuencia, hacer que el sujeto social indígena se asuma, en la medida en que se re-conozca como indígena históricamente determinado y como migrante culturalmente diferenciado.

Esta forma de pensar la didáctica implica un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el sujeto social indígena viva en el dibujo “un retorno sobre sí mismo”, lo que significa entrar a un proceso de des-formación y formación de estructuras parametrales dadas por la política educativa nacional. La des-formación requiere un encuentro consigo mismo y con el otro (el occidental); la aceptación de las diferencias es el reconocimiento, es decir, es el “retorno sobre sí mismo” (Filloux, 1995: 41) y por lo tanto, se pasa al momento de la aceptación, elemento fundamental para el proceso de formación y, las estructuras parametrales son referencias no conscientes ni explícitas pero que cumplen una función determinante con el sujeto y que pretenden estabilizar las cosas, impidiendo entender la realidad en movimiento y ocultando a su vez realidades; por ejemplo: existen parámetros en el concepto de lo que implica ser indígena o indígena migrante y no se hace ningún otro esfuerzo por ver y aceptar otras realidades de las culturas indígenas.

Este proceso de enseñanza-aprendizaje dialéctico, con “el retorno sobre sí mismo”, está ligado a una forma de pensar que se materializa en palabras que cobran un significado crítico y profundo con nuevas formas de pensamiento y actitudes frente a su devenir histórico. Es en este sentido que la didáctica cobra significado, en la medida en que la entiendo como un hacer pensar que va más allá de lo determinado pues no puede quedarse en la

descripción y repetición de estructuras parametrales⁷⁶ dadas como homogéneas, porque el proceso de pensar nos coloca ante un momento que hace referencia a modos de concreción más que de estructura de un conocimiento fenomenológico; por el contrario, la didáctica tiene que ir acompañada de la identidad étnica como principio de diferenciación con formas de aprehender e incidir sobre su realidad educativa que conforma modos de concreción entre ritmos, por lo general, de cambios lentos y de momentos que tocan un retorno sobre sí mismos.

La didáctica, entendida como un hacer pensar, toca problemas socio-culturales y de personalidad, en tanto el sujeto indígena tiene formas de aprehender que no se resuelven con las técnicas de la enseñanza; por el contrario, la didáctica implica una articulación entre contenido y conciencia teórica. Por ejemplo, un niño mixteco, otomí, chinanteco o náhuatl de tercer grado, en el área de matemáticas, que tiene que aprender por repetición el concepto de ángulo (Δ) como “abertura formada por dos líneas que parten de un mismo punto”, aparentemente le representaría mayor significatividad en su proceso de conocimiento si este concepto se apoyara estratégicamente con referentes culturales que expliquen y sintetizen la imagen, a través de la pictografía que está presente en su artesanía como un referente concreto.

Sin embargo, este conocimiento del ángulo resulta muy abstracto para ellos, en tanto la lógica del concepto de ángulo no toca referentes de la memoria oral, pero tampoco se trata de traducir este concepto abstracto con un

⁷⁶ Un ejemplo de estructura parametral al que puedo hacer referencia es el siguiente: cuando yo coordinaba los cursos de capacitación de aspirantes a promotores culturales indígenas a nivel nacional, en ese entonces el ex director de Educación Indígena, que era un indígena zapoteco, valoraba la calidad de los cursos de capacitación como una forma de garantizar una “buena formación didáctica”, si el aspirante a promotor salía con la producción de mucho material didáctico (como carteles, dibujos, manualidades, etc.). Desde esta forma de concebir la enseñanza se pensaba nivelar los aprendizajes indígenas con los aprendizajes de la educación nacional.

referente cultural como el concepto de rincón, que un estudiante encontró como semejante para que sus niños entendieran el concepto de ángulo. El problema didáctico no se reduce a la traducción en equivalencias conceptuales, como en este caso. Este estilo de didáctica es frecuente encontrarla en la práctica docente indígena,⁷⁷ donde la lengua juega un papel instrumental didáctico muy importante, para recurrir a referentes culturales y traducir o buscar equivalentes conceptuales de acuerdo con el conocimiento científico occidental, porque:

Del concepto de ángulo se desprende una figura que desde el pensamiento científico occidental se representa así \sphericalangle \triangle , pero no sabemos si con el concepto de rincón que se propuso como equivalente, el niño indígena logra comprender el concepto abstracto de lo que significa ángulo. Desde mi punto de vista, es en esta postura epistémica a la que no se debe recurrir, porque es caer en una falacia de interculturalidad, en tanto se busca, desde los saberes culturales indígenas, encontrar el camino más “lógico para la didáctica instrumental” y alcanzar, así, la comprensión del conocimiento científico. Además no comparto esta postura porque:

Sabemos que esta estrategia didáctica de comparación no garantiza un proceso de enseñanza significativo para los niños indígenas, ya que el aprendizaje no se da por el solo hecho de que el sujeto indígena identifique la figura abstracta de ángulo (\triangle) con la representación de rincón; estas dos representaciones, en el fondo, no comparten el mismo principio de abstracción ni de lógica de comprensión para el sujeto social indígena; en todo caso, se podría pensar que ambas representaciones –ángulo y rincón– son una

⁷⁷ Práctica que los docentes han introyectado a partir de la formación docente que reciben en los cursos de capacitación.

semejanza que establece un referente para entender una figura abstracta, pero de ninguna manera, para comprender el concepto en un sentido estricto del conocimiento occidental.

Pensar la didáctica, de otra manera es, en principio, entender que los sujetos sociales indígenas con tradición oral aprehenden escuchando por repetición lo que oyen, entendiendo esto como “asimilación de otros elementos formularios [y] por participación en especie de memoria colectiva; y no mediante el estudio en sentido estricto” (J. Ong 1996: 18). Lo anterior lo ejemplificamos de la siguiente manera:

La figura de las manos nos remite a varios antecedentes prehispánicos que se han encontrado en hallazgos arquitectónicos de las culturas prehispánicas, donde ya se conocía y manejaba la arquitectura con figuras geométricas y el color con respecto al significado de la vida y la muerte, representada con la mano, para algunas culturas en color rojo y para otras en blanco, que significa vida y, negro que en todas las culturas significa muerte; blanco y negro entendidos como el principio y el fin. Otro referente de dualidad y opuesto son los puntos cardinales; ahora bien, el color y el dibujo de las manos, en este caso, nos lleva a otro plano de representación simbólica, en tanto nos remite a una dimensión abstracta en el tiempo y en el espacio; donde la pictografía y los glifos, en este caso el color y las manos, representan la unión de dos opuestos a través de un punto (vértice) que une vida y muerte, dualidad y opuestos.

Esta complejidad de representación simbólica entre el color y la mano, articulan procesos de construcción abstractos (como principio y fin) que expresan y representan símbolos culturales (opuestos entre vida y muerte) que se comparten, como parte de una memoria colectiva y que interactúan con aprendizajes individuales. El saber aprehendido por la tradición oral, no

significa sólo repetir un conocimiento, sino que implica la reconstrucción de un conjunto de significados, como elementos necesarios para recordar lo que representa un concepto abstracto que permite resignificar el paso de la imagen concreta con un colectivo cultural al que se pertenece. Dicho de otra manera:

Figura 7 Puntos cardinales como opuestos



El recordar la mano como dos opuestos, hace referencia a un estado pasado, con respecto al cual el presente con el color es meramente un punto de encuentro con el pasado; la interacción con el pasado (como en este caso la pictografía de las manos) y el presente (como el color) encierra la relación entre la imagen (de la vida y la muerte) con su realidad y su existencia y de la percepción como sabiduría de un pueblo se deriva el concepto (unión de dos opuestos a través de un punto que une su dualidad [vértice]) como la construcción de un pensamiento abstracto que se materializa en un saber cultural y que no forzosamente tiene que ser igual a la concepción de ciencia occidental: “ángulo como abertura formada por dos líneas que parten de un mismo punto”, porque el pensamiento simbólico, de acuerdo con el ejemplo anterior del color y la mano, es parte importante para entender la lógica del aprendizaje indígena, en la medida en que un saber enseñado a través de la memoria colectiva como dos opuestos a través de un punto que une la dualidad, presupone también un acto intelectual, un acto de aprendizaje lógico, en el que la memoria transita por un proceso de reconocimiento e identificación de un anterior organizado como es la pictografía de las manos,

con la localización de sus referentes en el tiempo y el espacio (vida y muerte). De esta manera, los símbolos del color, blanco y rojo como vida, y el negro como muerte, representan un elemento de aprendizaje básico en su pensamiento y son la conexión entre las formas de conocer y de aprender del sujeto indígena. Es en este sentido que entiendo como la representación de un símbolo que me acerca a un referente cultural, que revela un mundo desconocido (místico) con lo conocido (lo real). Esto nos pone de cara a un pensamiento concreto-abstracto, abstracto-concreto.

Por ejemplo, retomando el saber cultural del color, sabemos que para las culturas mesoamericanas los colores no eran aprendidos desde un concepto abstracto como rojo, verde, azul, etc., sino, por el contrario, el color simboliza una asociación con la cosmovisión: el rojo y el blanco con la vida, el negro con la muerte, el verde con las hierbas, el azul con la noche y el cielo, el amarillo con el sol, el negro, café o rojo con la tierra, etc., y desde esta concreción (vida, muerte, hierba, sol, cielo, tierra, etc.), el significado cobra otra esencia en el aprendizaje, en tanto el color (blanco, negro, azul, amarillo, etc.) y la imagen (el sol, la luna, las estrellas, la tierra, etc.) articulan un concepto cultural que se transfiere a otros conocimientos y nuevos conceptos.

Esto lo podemos explicar mejor, tomando como ejemplo el color verde. El verde, en sus diferentes tonalidades, representa un saber en relación con el clima, en la medida en que el tono verde claro representa un clima en el que aún no es la época de aguas, pero cuando este color va tomando una tonalidad más oscura, es que se avecina la época de lluvia; el matiz verde en la temporada de lluvia adquiere otra tonalidad que va cambiando a su vez cuando se retira esta temporada. Quisiera mencionar que la sabiduría de los ancianos, su intuición y percepción desarrollada con el tiempo, les permite pronosticar el clima de acuerdo con el color de la vegetación; este saber cosmológico

permite, a través de la tradición oral construir nuevos conocimientos en relación al clima, que es muy importante para los campesinos indígenas.

El color hierba cambia de significado por su tono y esta tonalidad representa un saber cosmológico cuando se entiende que la hierba y su color son productos de una relación entre el agua, el aire, el sol y la tierra, elementos importantes que fueron representados por deidades. Cada una de estas deidades corresponde a diferentes símbolos de interpretación, como es el caso del rito del agua, que aún se practica en las comunidades indígenas por memoria colectiva a través de la tradición oral. Si este rito lo articulamos al conocimiento del color hierba en sus diferentes tonos, generan en el sujeto indígena nuevos conceptos que hacen referencia a un conocimiento cultural de valores, diferente al concepto abstracto, como el nombre solo de un color.

Si articulamos el concepto de color desde un saber cosmológico y las manos como dos opuestos y los puntos cardinales donde “el oriente es la región de la luz, de la fertilidad y la vida, simbolizada por el color blanco; el norte es el cuadrante negro del universo, donde quedaron sepultados los muertos; en el poniente está la casa del sol, el país del color rojo; finalmente, el sur es la región de las sementeras, el rumbo del color azul” (Aguirre, 1978: 61, en Romero, 1988: 132). Todo esto visto a partir de un centro cósmico que puede estar simbolizado por el ombligo como la unión y eje que guarda la relación de los opuestos. Además de estos saberes culturales se pueden derivar el estudio del pensamiento que encierra la cronología prehispánica, fase lunar, figuras geométricas, etc.

Todo lo anterior y más saberes aún forman parte de un proceso de aprendizaje significativo relacionado en el tiempo y en el espacio, y por lo tanto, dan cuenta de un pensamiento cosmológico, identificándolo con elementos simbólicos propios y definiéndolos selectivamente con un pasado

histórico desigual en el presente, en la medida en que entiendan que el concepto de color, como el de ángulo, de acuerdo con el ejemplo, responden a un tiempo y a un espacio social e histórico diferente del suyo, comprendiendo de esta manera el reconocimiento y reencuentro con su condición y conciencia histórica como indígenas culturalmente diferenciados.

Esto nos muestra la profundidad del conocimiento como parte de una conciencia y determinación histórico-cultural, en la que el contenido resulta más significativo en relación con su referente cultural, que representa para ellos un elemento simbólico importante almacenado en su memoria colectiva y, por lo tanto, sus conceptos, entendidos como saberes, aluden a un referente concreto que pudo ser escuchado, observado o asimilado de otros elementos formulados por repetición. En cambio, el concepto abstracto de ángulo, del color, de los animales, las plantas, la naturaleza en general, cobran otro sentido, relación y significativo al suyo, cuando sólo lo adquieren sin el referente simbólico y desde el aprendizaje en un sentido estricto.

La interacción entre el conocimiento conceptual occidental y el saber cosmológico de los grupos étnicos, en relación con las formas de aprehender, representan el producto de un significado social del conocimiento que encierra representaciones y concepciones diferenciadas para cada una de estas concepciones de ciencia, dependiendo de quién las impone y quién las asume. Esto le da orientación al proceso de enseñanza-aprendizaje en el campo de la didáctica para grupos culturalmente diferenciados, en tanto modifica formas de aprender y de pensar el conocimiento, lo que mueve identidades. Este movimiento de identidades están permeadas entre el pasado y el presente como devenir histórico, donde las diferencias se cristalizan con prácticas culturales distintas y determinadas por un proceso de desarrollo posmoderno,

el que de alguna manera impulsa a los indígenas a migrar a la ciudad en busca del cambio y de “mejores condiciones de vida”.

La articulación entre pensamiento cosmológico y conciencia histórica responde a un proceso de objetivación, es decir, a una forma de razonamiento que incluye niveles de pensamiento mediante los cuales la práctica social se amplía con base en una relación de inclusión necesaria (Zemelman, 1987^a: 86). Este proceso de inclusión necesaria se da cuando la representación entre “la cosa”, como el ángulo, el color y el huipil, representan vacíos conceptuales diferentes a los que expresan con el significado del color desde una visión cosmológica, o el tejido con sus mitos y otros ejemplos que se han mencionado, los cuales expresan esquemas conceptuales desde una visión cósmica, en la que el lenguaje figura dentro de sus múltiples manifestaciones (Denise, 1988: 481), generando con ello validez cultural de acuerdo con las relaciones del saber cosmológico, cuando por circunstancias de migración no les permiten fortalecer su conciencia teórica, sino que los limitan en sus referentes simbólicos y los orillan a buscar estrategias de sobrevivencia en una sociedad de cultura con una tradición escrita.

El lenguaje conceptual tecnificado que tiene que aprender el sujeto social indígena en la escuela, como parte de un conocimiento organizado y basado en valores de eficiencia que se imponen sobre la ineficiencia del saber indígena, considerando que su saber se valora sólo como artesanía, representa uno de mis retos en esta propuesta didáctica para grupos culturalmente diferenciados, porque la lengua **no** es sólo una manifestación de la diferencia cultural en términos de su función y de su forma, sino que también manifiesta una cosmovisión diferenciada que se articula con el comportamiento verbal que se refleja con las prácticas culturales indígenas.

Si recuperamos el ejemplo del rito del agua y la representación simbólica del huipil vamos a encontrar que el papel del anciano, sobre todo, y las autoridades de la comunidad, enseñan a los jóvenes y niños, lo que ellos tendrán que hacer cuando tengan la edad y se hayan ganado con acciones y experiencia el respeto de su colectivo para que puedan hacer el rito del agua o dar el consejo como ancianos, pero ya no como observadores, sino como representantes de la comunidad con una autoridad reconocida.

Esta práctica cultural, que año con año vive el indígena en su comunidad con el rito del agua y el tejido del huipil, va fortaleciendo la identidad y la memoria colectiva, en la medida en que el lenguaje, a través de la tradición oral, nos expresa una relación entre la cultura y la identidad, marcando con ello el derecho de definirse como individuos pertenecientes a un grupo étnico con un código y una práctica en común, y donde la lengua es sólo una manifestación de la diferencia cultural en términos de su función y de su forma, pero también congruente entre lo que se dice y lo que se hace.

Ahora bien, si estimulamos este comportamiento lingüístico y cultural en el proceso enseñanza-aprendizaje escolarizado con el dibujo figurativo, la cultura y la identidad van a jugar un papel importante como parte de un imaginario simbólico interno del sujeto social indígena y el conocimiento cultural como un elemento necesario para reconstruir un pensamiento concreto-abstracto con el referente cultural del mismo sujeto; proceso epistémico que propongo para trabajar en los diferentes escenarios con migrantes indígenas y no a la inversa, como se hace actualmente con la educación para indígenas, en la que el lenguaje es el medio para introducir conocimientos con valores occidentales que sólo buscan en el bilingüismo la semejanza o equivalencia conceptual con el saber cosmológico.

Este planteamiento pedagógico-didáctico al que se recurre en la educación escolarizada para indígenas, en esencia, sobrepone una lógica de razonamiento cultural occidental de cara a otra lógica de pensamiento cultural indígena, que ignora o desconoce la técnica de elaboración del color, por señalar un saber cultural, aunque aún se conservan algunas técnicas; no sabemos desde qué lógica de apropiación se construyeron estos conocimientos, pero sí sabemos que existieron y son una evidencia de su pensamiento situacional colectivo.

Además, este planteamiento pedagógico-didáctico de la educación intercultural bilingüe (política actual) nos enfrenta a un desafío más en la propuesta didáctica. Cuando nos referimos a la educación escolar, pensamos en libros de texto elaborados por “especialistas” y cuando se hace alusión a la educación indígena se piensa aún más en libros de lecto-escritura en lengua indígena, porque el debate de los antropólogos y lingüistas está en que hay que enseñar primero a los niños indígenas a leer y escribir en su lengua materna para después poder enseñarles “mejor” a leer y escribir en español como segunda lengua. En los “Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para niños y niñas indígenas” se señala, en el apartado 32: “...se promoverá que los libros de texto para el trabajo en lengua indígena se elaboren en consecuencia con los propósitos y contenidos educativos...” (SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 2001:17).

Lo dicho en este lineamiento y la postura de varios lingüistas de enseñar a leer y escribir primero en lengua materna, yo no lo comparto, aunque no dejo de reconocer que es muy válido recuperar las lenguas indígenas y todo su saber a partir de la escritura, porque desde la escritura se puede garantizar la permanencia

[...] por fortuna el conocimiento de la escritura, pese a que devora sus propios antecedentes orales [...] puede restituirles la memoria. Es posible emplear el conocimiento de la escritura con el objeto de reconstruir para nosotros mismos la conciencia humana prístima (totalmente ágrafa) (J. Ong, 1996: 24); hasta ahora, no hay modo de calcular cuántas lenguas han desaparecido [y con ellas sus costumbres y tradiciones] o trasmutado en otras antes de haber progresado su cultura (*Ibid.* 17).

Desde este reconocimiento, las lenguas indígenas sí deben ser recuperadas; pero como ya se ha señalado, esto lo deben hacer los especialistas como parte del acervo y testimonio cultural; pero no como una forma de resolver la desigualdad cultural sobreponiendo una cultura escrita en una cultura oral. Respetemos las culturas indígenas con su cultura oral. Esto no quiere decir que no se le enseñe al indígena a leer y escribir,⁷⁸ sí hay que hacerlo, porque es un derecho que tiene como sujeto social, pero en español y *después* de que el niño tenga un dominio limitado del mismo de acuerdo con su edad, y como segunda lengua ya que su condición como migrante le demanda una necesidad de comunicación.

Es importante aclarar esta propuesta, pues puede entenderse como una contradicción frente a lo que se ha venido planteando, el proponer que se enseñe a leer y escribir en castellano es en el sentido de responder dentro de la diversidad a una cultura escrita, sobre todo porque es la cultura que domina a nuestra sociedad; pero respetemos también, desde la diversidad a las culturas orales y por ello, es que propongo estrategias didácticas que respondan a su lógica cultural y a su pensamiento lingüístico y, es en este sentido que no podemos seguir sobreponiendo una política educativa intercultural donde se oculta la homogeneidad tratando de enseñar a leer y escribir en lengua indígena primero para facilitar la lecto-escritura en castellano.

⁷⁸ Es importante destacar que las culturas mesoamericanas se produjo conocimiento que podía ser leído y escrito con sus particularidades de representación básica, obviamente desde una lógica distinta a la del pensamiento occidental.

En el devenir histórico de las culturas indígenas, la educación escolarizada los ha considerado como sujetos que representan problemas educativos con particularidades que tienen que ser atendidas desde la didáctica especial y es por ello que la búsqueda de soluciones al “problema” lo centran en la elaboración de manuales y guías didácticas para los docentes, con la intención de ayudarlos a resolver el problema de la enseñanza-aprendizaje que representan estos sujetos sociales indígenas como culturas diferentes y no diferenciadas.

Desde mi propuesta, los materiales didácticos, como libros de texto escolares, contribuyen a la formación de una conciencia teórica occidental, en la que el indígena no tiene opción de pensar más allá del conocimiento científico, porque se queda atrapado en un conocimiento dado, en tanto éste cierra la posibilidad al razonamiento indígena; asimismo, algunas propuestas didácticas institucionales que se han planteado para estos grupos están más orientadas a tratar de resolver el problema de cómo transmitir los conocimientos científicos a partir de la sistematización de la enseñanza, y no abordan a la didáctica desde otra forma de pensar el proceso educativo de los grupos culturalmente diferenciados, lo que conlleva a abrir formas al razonamiento con una lógica que permita al sujeto social indígena migrante reconocerse como sujeto activo con una presencia de igualdad diferenciada y con una capacidad de reconocimiento y con desafío al castellano y a su concepción de ciencia fenomenológica.

Es por ello que planteo que los planes y programas de estudio para los migrantes indígenas no deben ser el punto de partida, sino, por el contrario, el punto de partida y de referencia tendrán que ser los contenidos culturales indígenas que se recuperan a través de la memoria colectiva y que prevalecen a partir de la tradición oral como son: fiestas tradicionales, de las cuales se

desprenden varios ritos y mitos (en este tema hay que destacar el día de muertos); el tequio como una práctica cultural actual importante en todas las culturas mesoamericanas; símbolos, mitos y ritos de la siembra, del corte de la madera; el adobe y el barro; los textiles y la palma; la fabricación de los colores, la boda, la llegada de un bebé, el bautizo, el compadrazgo, el entierro, ritos de iniciación, chamanismo y otros; de éstos se desprenden, leyendas, glifos, pinturas, calendarios, cuentos, juegos, etc.

Con todo este contenido y saber cultural sí se estaría reconociendo, atendiendo y respetando la diversidad cultural, porque el reconocer y respetar no siempre está dado en el “te reconozco”, pero no te acepto, en el fondo, porque si realmente se atendiera a esta diversidad, empezaríamos por entender que estos contenidos culturales pueden describirse como parte de una costumbre que cristaliza significados de la cosmovisión indígena; en tanto los significados de un símbolo dependen de su composición cultural, además tienen la cualidad de poder ser trabajados de manera articulada desde diferentes saberes, no quiero decir disciplinas porque sería como ponerse una camisa de fuerza con respecto a la ciencia occidental; haré referencia al concepto de saberes porque desde la cultura prehispánica también era “ciencia”. “La sabiduría de un pueblo no se recoge en teorías científicas, forma parte de creencias compartidas sobre el mundo y la vida que integra una cultura” (Villoro, 1982: 227). Estas creencias compartidas habría que conformarlas como contenidos culturales que expresan el pensamiento histórico de los pueblos indios y no partir del pensamiento occidental, en el que el conocimiento acota a los límites disciplinarios, en tanto sus objetos de estudio no dan cuenta, no expresan ni reflejan las necesidades de los indígenas.

Es importante reconocer que también estos sujetos sociales indígenas son capaces de entender el conocimiento científico y tecnológico occidental y que además se hace indispensable que los aprehendan, los entiendan y los potencialicen, siempre y cuando cobren conciencia del origen conceptual y científico que les permita configurar un pensamiento de civilización diferente al concepto de civilización atrapado en la idea de sujeto atrasado, sino como sujeto potenciabile que despliega su capacidad de conocimiento, abierto a los desafíos dados por la exigencia de la globalización. Es en este plano de la diferencia epistémica que el indígena se estaría formando más como un sujeto social crítico, que como un sujeto teórico que no sabe lo que aprende ni cómo utilizarlo; simplemente se quedan como “prisioneros de los parámetros impuestos por el orden económico y social” (Zemelman, 2002: 118) de la cultura occidental.

Es por estas razones, entre otras, que propongo abordar los saberes culturales, como dice Zemelman, “desde la exigencia de lo constituyente” (2002: 109) y no desde la óptica disciplinaria del saber occidental, que visualiza la interculturalidad como una realidad que requiere el indígena saber desde una explicación teórica y academicista del conocimiento científico, cerrando y atrapando el pensamiento histórico de los pueblos indios, con contenidos occidentales que tengan semejanza o relación con los saberes culturales, sólo considerando que el conocimiento cosmológico pueda vincularse a ciertos contenidos científicos. Esto puede ser, siempre y cuando se establezcan los límites de ciencia entre ambas culturas.

Este planteamiento exige, de entrada, un proceso de profesionalización docente, para que en la práctica el sujeto cuente con los elementos necesarios para trabajar en el “aquí y en el ahora” en este proceso de interiorización, el cual requiere de un manejo psicocultural; sólo que este proceso de

profesionalización en esta investigación destacará únicamente su importancia, en la medida en que, la orientación que reciba el docente en su profesionalización será un potencial importante en la práctica y para ello es fundamental ubicar y hacer conciencia de su condición histórica y, desde sus límites y potencialidades, ir rompiendo las barreras pedagógico-didácticas que se han argumentado para los indígenas con pretensión de unificación nacional y, de esta manera, desarmar los parámetros que se han planteado en la educación intercultural bilingüe con una visión unilateral y hegemónica hacia la cultura occidental.

El proceso de formación docente representa un movimiento interno del sujeto que educa y rompe los desafíos del espectador y reproductor ideológico. El movimiento interno en la formación se traduce en un desplazamiento en la práctica, en este caso, docente y, por lo tanto, su reconocerse se cristalizaría en su postura didáctica.

Otra exigencia que demanda el planteamiento didáctico es reconstruir la realidad de la historicidad cultural del indígena migrante, tomando como hilo conductor el dibujo figurativo como una estrategia didáctica que nos permita acercarnos al saber cultural y poder, desde el dibujo, des-estructurar la imagen figurativa del dibujo acompañada por el relato oral, planteamiento que se desarrollará en los siguientes apartados.

3.3.- El dibujo como una estrategia didáctica

Lo anterior nos sitúa en un nivel de construcción del conocimiento más complejo, en el que la participación del niño indígena no se remite sólo a sujetarse a recibir instrucción, como lo indican actualmente los libros de texto; sino, por el contrario, la propuesta busca que el sujeto social indígena

potencialice sus conocimientos culturales y construya sus propios conceptos interculturales a partir del dibujo figurativo, en la medida en que ambas articulen una representación de su realidad concreta a partir de abstracciones dadas en la representación de sus dibujos. Estos dibujos tendrán que formar parte de su material didáctico, entendido éste como el material teórico, práctico y metodológico que el sujeto social indígena va construyendo como parte significativa de sus procesos de aprendizaje y como una forma de su escritura.

Este planteamiento didáctico recupera el pensamiento epistémico del sujeto social indígena desde sus diferentes realidades (como indígena y como migrante), privilegiando su condición de sujeto culturalmente diferenciado, a partir de su lenguaje oral simbólico, el cual nos permite ubicar su forma de pensar y poder reconocer así su historicidad como sujeto social indígena migrante, condición que despliega saberes individuales y colectivos.

Es desde este ángulo epistémico que propongo para acercarme a su conocimiento-aprendizaje, el cual requiere de diversas estrategias didácticas, con un sentido distinto a las que se entienden desde la educación escolarizada en la que se formulan actividades preestablecidas y determinadas en los planes y programas; por el contrario, mi propuesta implica que estas estrategias didácticas se apoyen en la observación y concentración del niño como parte importante de un proceso enseñanza-aprendizaje, porque entiendo la imagen como un soporte estratégico en la propuesta didáctica para los grupos culturalmente diferenciados, porque a través de ella se materializa un mensaje, se cristaliza una comunicación y se establece una interacción en el proceso enseñanza-aprendizaje para estos sujetos, en tanto permite que el sujeto social indígena muestre una imagen mental que se descompone en elementos simbólicos archivados en su memoria colectiva, como parte de una

reagrupación y de un patrón cultural que refleja en su descodificación (A. Moles, 1991: 21) con el relato oral.

Por ejemplo, los artesanos indígenas han podido conservar símbolos culturales como parte de su cosmovisión y es, al parecer, en este terreno donde la habilidad y el saber indígena se ha conservado como parte de su identidad. Este aspecto me parece importante para reflexionar como un elemento mediador entre el conocimiento cosmológico y el aprendizaje cultural, ya que la imagen así entendida, permite la reconstrucción de una realidad como una dimensión que abre la percepción del sujeto y permite el procesamiento conceptual. Asimismo, las imágenes, como parte del dibujo, ayudan en el proceso enseñanza-aprendizaje a la des-estructuración de la información acompañada del relato tradicional.

Esto representa para mi propuesta una estrategia didáctica importante para entender la lógica de apropiación del saber cultural del niño, en la medida en que se pueda entrar al pensamiento indígena, a partir de lo concreto (dibujo e imagen) a lo abstracto (saber cosmológico) para ubicar conocimiento y concepto de acuerdo con la forma, tamaño, cantidad, ubicación, color y otros elementos y, sobre todo, la explicación verbal del niño para tratar de entender su conocimiento-aprendizaje introyectado o interiorizado por los usos y costumbres como principios representativos de su cultura.

La interacción de lo concreto-abstracto, abstracto-concreto se fincará por el referente compartido, como el dibujo y su relación con la imagen. Evidentemente que un dibujo no nos puede representar una realidad concreta, sin embargo, sí creo que a partir del dibujo se puede interrogar y dicho interrogatorio puede ayudar a que el sujeto exteriorice una interioridad de su realidad.

El acercamiento cognitivo que se haga con el interrogatorio, a partir del dibujo figurativo, le da la capacidad al niño indígena de des-componer el conocimiento desde muchos atributos cognitivos, porque el dibujo representa varios conocimientos que están cargados de aprendizajes místicos que expresan y movilizan símbolos conceptuales en términos bipolares como lo bueno-lo malo, lo astral-lo físico, lo blanco-lo oscuro, etc.

Estos conceptos bipolares producen intercambio de cualidades con cierta complejidad semántica que cuando no se pertenece a esta estructura cultural no se es posible entender con facilidad; es por ello que planteo que el dibujo viene a complementar la interpretación y el atributo simbólico de su pensamiento epistémico, en tanto el sentido del movimiento es un atributo de la naturaleza y cuando a este atributo se le agrega el color, el símbolo representa la articulación con la forma y el fondo. Por ejemplo: cuando el niño dibuja un árbol  lo construye con un sentido de movimiento que empieza de acuerdo con la direccionalidad cósmica como el sol lo hace cuando nace o sale por el Este, derecha, y descansa o se oculta por el Oeste, izquierda; siguiendo este sentido de direccionalidad está la enredadera que se enreda de derecha a izquierda y esto es un punto de referencia para orientarse cuando se está en la sierra por la noche. Como este ejemplo se pueden señalar otros más como la víbora, que representaba a Quetzalcóatl, la cual se enreda iniciando de derecha a izquierda en este sentido de espiral  movimiento simbólico representativo para muchas culturas indígenas que, de alguna manera, es utilizado por los artesanos indígenas; gracias a ellos se han podido conservar símbolos culturales.

En el caso del dibujo del árbol y el color que hizo una niña indígena del taller, incorpora en la imagen del dibujo un pensamiento que aparentemente carece de contenido y por lo tanto, no se reconoce un concepto; pero si a esta

imagen o dibujo, que de entrada no nos dice mucho, se transforma en preguntas, el significado de esta imagen indeterminada exige una concreción y nos va ubicando en un lado gnoseológico (cuando nos explica las partes del árbol [la raíz, el tronco, las hojas, la flor o el fruto]), ya nos está representando un conocimiento más concreto que puede llegar al concepto “los árboles nos dan vida y debemos cuidarlos porque de ahí comemos manzanas”.

Esta conexión de la imagen (el árbol y la manzana) y el color (verde café y rojo) en el dibujo del árbol, en relación con las preguntas, nos permite entender la lógica en la construcción de la imagen y esto apunta a conceptualizar un saber determinado, y con la inclusión de otros saberes se va ampliando el concepto. En principio, habría que diferenciar entre “conocer algo”, un árbol por señalar una imagen, y “pensar algo” lo que nos permite entender la lógica interna del reconocimiento de ese algo, en este caso del árbol, su función y relación con la naturaleza y el hombre.

Para explicar mejor esto, quisiera ubicar el dibujo del árbol, haciendo antes una aclaración. Este dibujo fue elaborado por una niña durante el trabajo de campo, pero como aún no se tenía la sistematización de la información, ni se sabía cuál era el cuerpo teórico que iba a tener la propuesta, quedaron algunos vacíos de información que se tuvieron que trabajar posteriormente en otros talleres interculturales; además, como ya lo señalé, el proyecto de los talleres se continuó y la niña, autora del dibujo, seguía participando con nosotros. Es con base en ello que se volvió a recuperar el dibujo y el trabajo con la niña y ésta es atendida por una estudiante hablante de su misma lengua, el mixteco, aunque no de la misma variante dialectal, aunque se logran entender.

También es importante aclarar frente a lo anterior, que al tratar de llenar este vacío que no se cubrió en el trabajo de campo, no implica que se esté

aplicando la propuesta, aunque sí se está tratando, a su vez, de poner en práctica algunos planteamientos estratégico-didácticos que aquí se plantean como parte de una propuesta teórica, porque los talleres han ido resignificando la experiencia y mejorando en el proceso de atención pedagógico-didáctico, para responder a las características y necesidades de los niños indígenas migrantes a diferencia de cuando se empezó con el trabajo de campo.

Una vez aclarado lo anterior, diremos que la estudiante⁷⁹ le mostró a la niña el dibujo del árbol, la niña lo vio y la estudiante le preguntó: ¿te acuerdas del dibujo?

N: Sí (moviendo la cabeza y con una ligera sonrisa).

E: ¿Como este árbol hay muchos en tu pueblo?

N: Sí (moviendo la cabeza).

E: ¿Cómo se llama esto (y le señaló con el dedo la manzana).

N: mazana.

E: ¿Y tú sabes cómo se dice árbol en mixteco?

N: No.

E: Yo lo pronuncio así: “yu`unu`u”.

N: (Se quedó callada).

E: En tu pueblo ¿qué otros árboles hay? (esto se lo dijo primero en español, usando la palabra árbol y manzana en mixteco y después le dijo en mixteco toda la oración “na`a yu`nuu ioo ñu`un”).

N: (Sólo se le quedó viendo, y le dijo que sí).

E: ¿ Sólo de estos árboles de manzana se dan en tu pueblo? (Se le dijo en mixteco: “yu`un`u ni k`a ioo ñu`un”, y la intención era que la niña identificara otro tipo de colores en la manzana).

N: Sí.

⁷⁹ Se utilizará “E” para estudiante y “N” para niña.

E: ¿Conoces otro tipo de manzanas? (le habló en mixteco, “i`un naa ka`a yu`un`u mazana ioo ka da va`a i`a”) si quieres dibújala aquí (le dio otra hoja la dibujó pero la volvió a iluminar del mismo color).

E: ¿Las hojas del árbol siempre son del mismo color o hay veces que cambian a este color? (señalando el verde, le habló en español y en su lengua mixteca).

N: Sí.

E: Cuando yo era niña, mi papá sembraba “yu`un`u mazana” y recuerdo que mi abuelito le decía a mi papá que ya iban a empezar las lluvias y un día le pregunté que por qué y me dijo: ve las plantas, cuando se empiezan a poner así (la estudiante tomó un color verde claro e iluminó una hoja y después de que deja de llover se ponen así (pintó otra hoja con un verde de tono más fuerte) y se parece a éste que tú pusiste. ¿Tú no sabías esto?

N: No.

E: ¿Tu mamá nunca te ha platicado cómo se ven en tu comunidad estos colores o cómo se pone cuando lleve, o no llueve en tu comunidad? Bueno, si no lo sabías, ahora ya lo sabes y cuando vayas a tu pueblo te vas a fijar bien o si no le preguntas a tus abuelitos porque nuestros abuelos y padres tienen muchos conocimientos que hay que preguntarles y aprender de ellos, porque tú puedes después enseñar a tus hermanitos los menores o a tus hijos.

La niña sólo se rió.

En cada sesión la estudiante trabajaba con esta niña todo lo referente al árbol y la niña mostró saberes en relación con el proceso, de manera general, de la siembra (sabía que se sembraba maíz) y la cosecha (que se recoge la milpa y se le quita el grano), explicando con claridad cómo se siembra (el maíz se echa en la tierra y se riega hasta que sale el elote), algunas técnicas de la siembra (como el taparlo con lodo para guardarlo hasta un año) y otros conocimientos en relación con las plagas (cuando se hacen algunos ritos para

que las plagas no se coman la mazorca) y de algunos animales que ayudan o perjudican a la siembra y que hay que cuidar durante ésta, etc.

En este primer acercamiento, la niña no hablaba en mixteco, pero mostró entender lo que se preguntaba y lo que le comentó la estudiante. Cabe aclarar que si bien la niña tiene tiempo participando en los talleres, era la primera vez que trabajaba con esta maestra y quizá sea ésta una de las razones por las que la niña no mostraba mucha confianza. La estudiante siguió trabajando con ella durante el taller que comprendió de mayo a julio de 2003. Durante este tiempo la niña logró identificarse con la estudiante y empezó poco a poco a hablar en mixteco, la estudiante trató de trabajar con ella el color y la relación con su cosmovisión, el símbolo y los ritos, como parte importante para fortalecer el conocimiento cultural, producto de una memoria colectiva que se va perdiendo cuando se es migrante.

Volviendo a la conexión entre la imagen y el color, el reconocimiento de ese algo, en este caso del árbol, nos introduce en la lógica del sujeto social indígena migrante, a partir de sus saberes y contradicciones, lo que permite entender mejor la lógica de su saber, más que de sus formas de pensar la teoría, en la medida en que en la escuela le enseñan la taxonomía de las plantas, su función ecológica con términos como clorofila, bióxido de carbono, oxígeno, etc., que le son difíciles de aprender y, sin embargo, ella lo sabe y lo pudo decir con sus propias palabras con el dibujo particular del árbol, mientras que la maestra pudo dar cuenta de este conocimiento, reconociendo, en principio, la diferente forma de pensar y entender de la niña con respecto al árbol. En este mismo sentido, la estudiante trabajó con la niña este concepto desde la cultura occidental y también desde las culturas indígenas: Dos formas de pensar diferenciadas en relación al árbol.

Este ejemplo no hace alusión a la teoría, sino a las formas de pensar; al respecto, Zemelman nos dice que “en el fondo, es como el individuo organiza su relación con la realidad, lo que implica que esa relación no necesariamente esté reducida a un objeto teórico” (1988). Esta forma de pensar implica movimiento.

En el contexto en el que se llevó a cabo este dibujo del árbol, nos permite ubicar al sujeto desde diferentes conductas simbólicas, a partir de dos referentes simbólicos: 1) dibujo figurativo y 2) pensamiento oral; cada uno de estos referentes se observaron a partir de tres elementos: 1) espacio, 2) tiempo y 3) movimiento. En el espacio y en el tiempo se articula el movimiento y, el movimiento permite al sujeto organizar el pensamiento. Zemelman nos dice que

pensar es la capacidad de la persona para construir una relación con aquello que conforma su contexto (1999: 6 y 7). [El contexto] podría decirse que es un conjunto de circunstancias que dan identidad; circunstancias que están afectando, que están determinando y que están limitadas por el tiempo. Este contexto sería el espacio social en el que el sujeto puede desenvolverse e interactuar con los otros, a partir de su espacio en movimiento. [En otras palabras] contexto es el espacio social en el que el individuo puede desenvolverse a través de desplegar sus iniciativas interculturales, emocionales, volitivas, las que quiera, las que se van a traducir en diferentes tipos de acción y en diferentes tipos de interacción con otros sujetos. (*Ibid.* 4)

Lo que se quiere resaltar con este ejemplo es que el dibujo como imagen es entendido a partir de un conjunto de elementos simbólicos que desplazan del pensamiento un mensaje significativo con forma y movimiento. En este sentido, la función del dibujo se enfoca a entender y comprender una forma de comunicar un mensaje cultural. Es importante destacar ciertos principios que hay que considerar en esta compleja comprensión del mensaje, ya que hay que diferenciar los procesos culturales del emisor y del receptor.

Para el emisor, el mensaje atraviesa por un espacio en el que el presente es articulado con otro momento de su cultura (cuando la estudiante dice, “cuando yo era niña”), creando mensajes con diferentes dibujos (cuando dibuja las hojas con diferentes tonos de verde) que pueden ir de lo abstracto a lo concreto o de lo concreto a lo abstracto y que se complementan con morfemas (la manzana en mixteco). Por otro lado, el receptor descodifica cada uno de los elementos simbólicos desde su propio repertorio, el cual depende de su conciencia y de su identidad de acuerdo con la imagen percibida, la cual nos permite indagar en el dibujo figurativo el símbolo, que por memoria colectiva y tradición oral el sujeto indígena lo ha hecho suyo como parte de su identidad étnica.

De aquí la importancia de mi propuesta didáctica para grupos culturalmente diferenciados, de apoyarme en el dibujo como referente didáctico que me permita entrar al pensamiento cosmológico de la memoria colectiva de los grupos étnicos de los migrantes y mediante estos referentes poder acercarme a su lógica de conocimiento cultural, tratando de entender su manera de conceptualizar el saber histórico; en tanto el dibujo me permite entrar a sus formas particulares de estructurar el conocimiento y, además, de entender sus formas particulares de concebir el conocimiento cultural. El dibujo visto desde la imagen figurativa, es mi punto de partida para que el sujeto social indígena exteriorice la interiorización de su pensamiento cosmológico como producto cultural colectivo; en otras palabras, que cristalice parte de su interioridad cultural y que se trascienda al silencio cultural del migrante, reconociéndose y aceptándose en la diversidad, lo que nos permita desafiar al silencio cultural de los migrantes para que valoren la riqueza de su saber cosmológico.

Es a partir de lo anterior que nace mi desafío de proponer una didáctica para grupos culturalmente diferenciados, en la medida en que el dibujo con imágenes figurativas permita centrar la atención de los lenguajes, mensajes, significaciones, aprendizajes y saberes de estos sujetos, en su contexto particular y en su proceso espontáneo, a partir de la interacción directa del niño con su medio ambiente cultural cotidiano que vive en la ciudad y, el docente, con su proceso de comunicación intersubjetivo como indígena y con una actitud de conciencia e identidad que responda a situaciones concretas de los indígenas migrantes, estableciendo mensajes o preguntas que contribuyan a que el sujeto exprese saberes, información, sucesos u otros, derivados de las imágenes figurativas que se desprendan del dibujo.

La argumentación sostenida del dibujo y como referente la imagen figurativa, permite interactuar al maestro y al alumno en el pensamiento histórico y el místico, trabajar el proceso enseñanza-aprendizaje a través de diferentes estrategias didácticas como las preguntas, porque “la imagen figurativa [...] suscita relaciones de analogía entre las formas y los colores por una parte, y la estructura perspectiva del receptor por la otra. La lectura de la imagen figurativa es siempre un esfuerzo por reducir la polisemia del signo y establecer una significación correspondiente. La imagen figurativa es un instrumento cuando se requiere [...]” (Goded, s/f: 10) indagar sobre las formas de pensar de un sujeto particular.

Lo anterior nos demanda, por otra lodo, recuperar en la propuesta didáctica el corte epistémico que desemboca en los sujetos que por determinación histórica responden a una cultura oral; pensamiento que se desarrollará en el siguiente apartado.

3.4. La tradición oral, un referente didáctico

La tradición oral desemboca en un tipo de discurso y sistema de significación simbólica, así como de diferentes fuentes para enunciar sus símbolos (tradiciones culturales como el día de muertos, cuentos, leyendas, glifos, pinturas, calendarios y otros) que transmiten significaciones que hablan de un mundo de interacción humana, determinada por un acontecimiento espacio-temporal. Desde cualquiera de estas fuentes simbólicas, la articulación de significados ha ido resignificando el relato a través de la tradición oral basada en principios de interacción y como protagonistas “entramados”⁸⁰ en el saber histórico, como el papel que juegan los ancianos o autoridades jerárquicas de la comunidad.

Asimismo, el carácter cultural “ágrafo” de los grupos étnicos implica una forma de aprender a partir de la percepción y el ejemplo y, desde este carácter “ágrafo” de las culturas indígenas, el saber lo transmiten con mensajes lingüísticos que desarrollan aprendizajes articulados a partir de un proceso de socialización, en el que el colectivo juega un papel determinante en el aprendizaje “que configura un particular universo de representaciones que informan dichos conocimientos” (Sánchez, 1988: 136).

El aprendizaje de los grupos culturalmente diferenciados, articulado con el conocimiento cosmológico es entendido como el ejercicio del pensamiento, el cual “~~no puede ser~~ el contenido de un simple testimonio, sino de la propia experiencia del sujeto” (Zemelman, 2002: 71); el aprender enriquece el conocer y el conocer conlleva una forma de aprender; en ambos casos (aprender y conocer) se hace referencia al razonamiento. El razonar exige

⁸⁰ “La historia se nos presenta, de entrada como una figura que acusa un entramado previo, observable en la preselección de acontecimientos, actores, lugares y tiempos, preseleccionados responsables de su identidad y, hasta cierto punto, de su autonomía como historia” (Pimentel, 1998: 21).

“saber escuchar y escuchar al mundo desde que estamos en él. Saber mirar-escuchar reflexivamente en la acción para desde allí construir los caminos para avanzar...” (Zemelman, 2002: 70).

En la cosmovisión de los pueblos indios, el pensar es un “hacer vivir algo en el interior” y el pensamiento juega un papel en tanto “da movimiento y vida a las cosas”; por lo tanto

la cabeza es la región para producir símbolos del sentimiento humano [...]. Los antiguos nahuas le otorgaban a la cabeza la función del razonamiento y, en este sentido, la cabeza es recordadora, ‘sabia’, ‘prudente’, que ‘recuerda’, ‘saber’ y los sesos son recordadores, conocedores, hacen saber [...] Es la cabeza la que más recibe las variadas atribuciones [de] la correspondencia cósmica, la capacidad de raciocinio, la importancia como región de comunicación, la naturaleza de centros de relación con la sociedad y con el cosmos, y la ubicación como punto en el que aflora la vida interna, [por lo tanto, cuando el hombre] une la sensación, la percepción, la comprensión y el sentimiento [se entrega a] una conciencia plena que se encuentra en comunicación con el mundo externo (López, 1980: 220, 183, 184, 215 y 182).

El niño como el adulto indígena poseen una forma de conocimiento muy apropiado a su medio, muy preciso y riguroso, incluso las formas de enunciar dicha realidad, sus usos de la lengua, son los más adaptados en términos expresivos y comunicacionales, para designar su entorno natural y social (Sánchez, 1988: 135).

Por ejemplo, revisando una anécdota de cuando yo empecé a trabajar en la Dirección General de Educación Indígena y que tuve que viajar de noche por toda la sierra de Oaxaca en un autobús conocido como “guajolotero”, la mayor parte de los pasajeros eran habitantes de las diferentes comunidades y por lo tanto, conocedores de su medio. Durante el trayecto subían y bajaban pasajeros quienes le daban indicaciones al chofer para que los bajara en determinado lugar, y por más que yo quería entender cuáles eran los referentes que éstos le señalaban al chofer para que los bajara, no lograba entender ni me explicaba cómo podían saber en un camino lleno de árboles, iluminado sólo por la luna, dónde bajarse para ir a sus casas. Dentro de lo que alcanzaba a comprender era, en el árbol grande, en la barranca, en las piedras, etc.

Con esta manera de comunicarse y entenderse, yo me preguntaba: ¿pero cómo sabrán donde bajarse si todo estaba oscuro, eran las doce de la noche o una de la mañana, además era la sierra, llena de árboles grandes y con enormes barrancas; para mí no fue fácil entender sus referentes, sin embargo, lo que sí empecé a entender es que su lógica de comunicación era diferente a la mía, porque no había letrado que respondiera a mi cultura escrita, y, también, porque el espacio era para ellos el referente más cercano, es decir, las estrellas y la ubicación de la luna.

Otro aspecto importante a destacar de esta anécdota fue cuando llegué a la comunidad que visitaba y pregunté por el lugar, las indicaciones que me daban eran: “atrás de la loma”, y yo veía pura loma; “pasando el árbol grande”, y para mí todos estaban grandes e iguales; “por donde se mete el sol, etc”. Durante este trayecto me encontré con un miembro de la comunidad, después me enteré de que sabía de mi visita y que iba en mi encuentro; cuando lo vi me dirigí a él para preguntarle por el lugar al que tenía que llegar, y él me dijo, “yo la guío, yo voy para allá” y como íbamos platicando, me comentaba cómo iba a estar el tiempo (si iba a llover fuerte o no) o los peligros que se podían avecinar.

La pregunta que de inmediato me surgió fue ¿cómo lo sabe? Y me señaló el cielo y me explicó que ellos veían las nubes y el color de las mismas, así como su figura; por ejemplo, si era alargada como víbora es que se avecinaba una fuerte tormenta. Así, también, me dijo que cuando se acerca lluvia o tempestades los pájaros silban más fuerte y me mostró un pájaro que estaba parado en una rama. Otro saber importante que me enseñó fue visualizar el color de las hierbas⁸¹ que a ellos les indica cuándo va a empezar

⁸¹ Este conocimiento me lo confirmaron y ampliaron los estudiantes de la licenciatura en Educación Indígena y el arqueólogo Carlos Jiménez, en entrevistas no estructuradas que sostuve con ellos.

la época de lluvias, cuándo se está en la temporada y cuando se van a retirar, así como el movimiento de las plantas en relación con el sol. La verdad es que este señor, durante el camino, me fue enseñando y expresando parte de sus saberes culturales en relación con la naturaleza.

A este respecto quiero dejar claro que a pesar de que me explicó y me enseñó lo que anteriormente expresé, yo no sabría distinguirlo o leer la naturaleza como lo hacen ellos, a pesar de que lo sé, porque no basta con conocer este saber o entenderlo solamente, sino, por el contrario, el conocimiento y el aprendizaje se desarrolla paralelamente con la observación, la intuición, la percepción y el sentido común que ellos tienen para leer su entorno natural.

Esta vivencia me permitió entender que los referentes simbólicos que para ellos son cotidianos y comunes, para nosotros, son indefinidos y poco claros; pero, ahora bien, si nosotros nos ponemos del otro lado debemos tratar de entender cómo se sienten los indígenas migrantes cuando entran a la ciudad y se encuentran en otro mundo lleno de ruido, carros, gente, letreros, letras, propaganda, direcciones con nombre de la calle, número externo e interno, colonia, delegación, código postal, medios de comunicación como los teléfonos digitales, etc. Estos referentes que privilegian la comunicación occidental son también para ellos extraños, lo que los hace sentirse diferentes en su propio país. Pero ante la necesidad, enfrentan el reto combinando y adaptando sus formas de comunicación oral con las otras formas de comunicación escritas. Esto lo podemos explicar con la anécdota que le pasó a César en la ciudad.

Si retomamos la anécdota de César, ésta nos muestra cómo un acontecimiento como el que vivió a la edad de cinco años, lo hizo salir adelante a partir del lenguaje oral interiorizado y con la ayuda de ciertas

estructuras simbólicas percibidas por la observación, sólo que a estas estructuras simbólicas no responde un conocimiento cósmico, como podríamos entenderlo desde un pensamiento histórico, sino que responden a estructuras simbólicas fijas desde una cultura escrita, como los anuncios, porque a pesar de que César no hablaba el español y menos aún sabía leerlo,⁸² el niño se guió por una memoria visual para llegar a su casa mediante los colores e imágenes que había en el camino por donde pasaba todas las veces que acompañaba a su papá al centro. Evidentemente que este aprendizaje de César le implicó un saber para solucionar un problema y moverse solo en un espacio territorial que no era el propio.

Ahora bien, como un primer punto de referencia de las diferencias simbólicas de los grupos étnicos está la oralidad y ésta nos introduce en otra dinámica en relación con la cultura escrita. Como ya se ha señalado, los grupos étnicos, por determinación histórica, son culturas orales y, en su carácter ágrafo, el dibujo figurativo nos permite la reconstrucción de su realidad, como un elemento clave que nos permite recuperar estructuras de pensamiento desde otra lógica de aprendizaje y conocimientos culturales, como lo exige la cultura escrita.

Desde esta postura con respecto al dibujo, la propuesta didáctica, a su vez, necesita apoyarse de otra estrategia como los guiones didácticos orales que apoyan y complementan el pensamiento oral de los sujetos sociales indígenas; sobre todo, cuando se trabaja en un escenario educativo escolarizado con otra variante más, como el ser migrante; esta variante tendría la finalidad de apoyar la enseñanza-aprendizaje desde su referente lingüístico y su pensamiento espistémico.

⁸² Leer, desde la cultura occidental, responde a grafías, pero leer desde las culturas indígenas puede darse a partir del color y las figuras, como los referentes que César utilizó.

La idea fundamental de trabajar con guiones didácticos orales es para establecer una mediación entre el dibujo figurativo con su pensamiento simbólico, lo que nos permita a su vez establecer un referente para acercarnos a su estilo lingüístico. “La organización sintáctica-gramatical aparece como el resultado de una particular sensibilidad a un determinado modo de organizar la experiencia” (Sánchez, 1988: 126), en relación con el pensamiento narrativo que ellos han incorporado y que responde a una forma de organizar el saber, a partir del espacio y tiempo que articula su saber histórico con el conocimiento cósmico.

El trabajar los guiones didácticos orales en lengua materna (L1 y L2) requiere abordar el objeto de conocimiento desde una perspectiva de aprendizaje indígena, en el que la educación de las culturas mesoamericanas se construye, antes que nada, sobre sí misma y no con la interiorización de fórmulas preestablecidas que subordinan la transmisión verbal a otros procedimientos didácticos y que, muchas veces al niño no le queda claro el conocimiento; porque el lenguaje interviene sólo como elemento que ofrece al individuo la posibilidad de un saber para que lo elabore como conocimiento teórico que debe reproducirse mecánicamente (Noëlle, 1992: 92).

El trabajar con guiones didácticos ha sido una experiencia que ya se ha implementado con grupos multigrados, y yo la retomo, pero con el carácter de oralidad que responde fundamentalmente al proceso de aprendizaje por acompañamiento que caracteriza a la población indígena como parte de una práctica educativa propia, que se compone de la interacción entre la familia y la comunidad, y que es entendida como un conjunto de saberes prácticos que trascienden el proceso formativo como parte de un aprendizaje significativo que va más allá de la teoría, en tanto consolidan propuestas viables de acuerdo con su realidad concreta.

Estos aprendizajes significativos cargados de estrategias de enseñanzas indígenas con un orden ritual, se cristaliza en usos y costumbres que son transmitidos a través de la palabra y/o el ejemplo, y a partir de esto, el pensamiento requiere de una manera particular de construir el conocimiento, y que viene a ser el hilo constructor de la propuesta didáctica para grupos culturalmente diferenciados. Es con base en ello que los guiones didácticos orales materializan el pensamiento particular en el dibujo figurativo para construir, emplear y/o enriquecer sus conocimientos.

Es claro que el lenguaje no es la única forma de expresión a partir de códigos lingüísticos, por el contrario, es una forma de exponer contenidos que enuncian conceptos de la realidad y que expresan una conciencia histórica en devenir. El problema del lenguaje así planteado hace alusión a una situación complejo en el campo de la didáctica, ya que uno de los puntos más debatidos para esta educación es lo bilingüe, lo cual no puede tener un carácter homogéneo en cuanto a las “formas de codificación entre las distintas fases de la adquisición de la lengua. Si ya desde muy temprana edad el niño indígena privilegia un ‘estilo lingüístico’ común, y adopta una simbólica expresiva y comunicacional más social que individual, es porque dicho ‘estilo’ representa la forma predominante del discurso en su grupo social, la cual le es transmitida ya en el proceso de aprendizaje del habla” (Sánchez, 1988: 52).

Es en este considerando que se entiende que los guiones didácticos orales van más allá de una simple transmisión de estructuras lingüísticas y contenidos programáticos; por el contrario, hacen más bien referencia a un problema de enseñanza y de aprendizaje diferente, en la medida en que el niño indígena se identifica con su lengua materna y con su estructura lingüística como una forma de expresar una identidad a través de un pensamiento que

trasmite una concepción de vida, de valores y de su condición histórica como sujetos culturalmente diferenciados.

En este sentido, “la identidad no es un hecho completo o cerrado, se trata de un proceso en permanente definición, en el cual hay elementos que se transforman y otros que permanecen. En esta perspectiva, la identidad sólo se pone de manifiesto cuando se confronta con la diferencia” (Rodríguez, 1998: 256) y una diferencia es la lengua. Con base en lo anterior, los guiones didácticos orales apoyarían al niño indígena monolingüe en lengua indígena o al niño con un bilingüismo limitado en lengua castellana para que, desde su lengua materna tenga una mejor comprensión en el proceso enseñanza-aprendizaje, porque:

- ξ La tradición oral determina ciertos factores de aprendizaje cultural, a partir de sus comportamientos dados por su medio ambiente y, en este sentido, no se puede partir de la idea de una didáctica general con contenidos y procesos de enseñanza-aprendizaje iguales para todos los sujetos, indígenas y no indígenas; porque es colocar bajo un mismo patrón a todos, independientemente de su condición cultural, lingüística y de migrante respondiendo así a un modelo de enseñanza-aprendizaje igual con sujetos sociales e históricamente desiguales.
- ξ La propuesta didáctica busca trascender el silencio de su identidad y acercarnos a un saber cultural interior del sujeto a través de los guiones didácticos orales, para que se reconozcan y los aceptemos en la diversidad cultural y lingüística, desafiando las propuestas didácticas institucionales frente a la aculturación y confirmando la riqueza de su saber cosmológico a otros sujetos no indígenas, en la medida en que se escuchen en su lenguas étnicas y el niño hablante de esa lengua pueda

comprender mejor los conocimientos teórico científicos de la cultura occidental.

- ξ Es común encontrar en la demarcación de Coyoacán, escuelas que cuentan con una amplia población de niños indígenas migrantes que tienen poco tiempo de haber llegado a la ciudad y, por lo tanto, su bilingüismo es limitado. Desde esta situación, se podría apoyar a los docentes que desconocen la problemática de la educación indígena y a los niños que enfrentan bruscamente un cambio, a partir de los guiones didácticos orales, apoyándose en grabadoras y cassettes; material didáctico que puede ser trabajado por los estudiantes de la licenciatura en Educación Indígena, por la Dirección General de Educación indígena. Estos guiones tendrían que elaborarse desde la lógica epistémica del pensamiento oral del niño es decir, a partir de instrucciones claras para apoyar al niño de acuerdo a sus formas diferentes de acercarse a los conocimientos escolares.

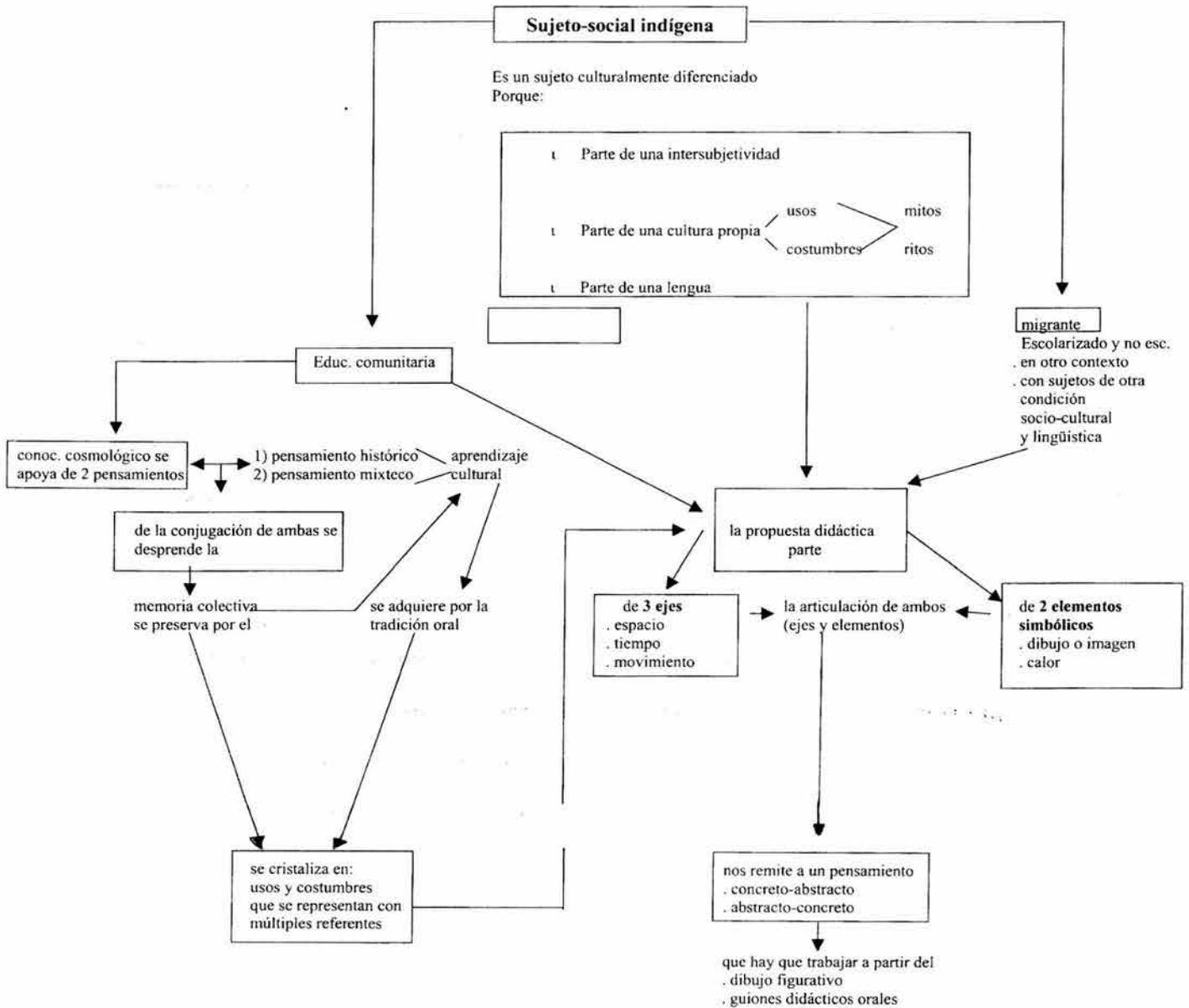
Lo anterior nos remite a un doble esfuerzo de reflexión, en la medida en que se reconozca las propuestas políticas educativas para los pueblos indios y, por otro lado, valorar éstas en el marco de la inclusión y exclusión de acuerdo con las características y necesidades de los sujetos sociales.

- ξ Desde el plano de lo político ideológico se plantea una educación ~~intercultural~~ bilingüe con principios de reconocimiento como pueblos con costumbres y tradiciones; sólo que, en los hechos, no ha habido mucho cambio porque “no existe mayor discriminación, desigualdad y pobreza que aquella que deriva de la marginación en las decisiones de carácter político” (“Desarrollo de los Pueblos Indígenas” IV línea estratégica. *La Jornada*, viernes, 22 de septiembre, 1995).

ξ Desde las diferencias culturales y visiones cosmológicas particulares de las culturas étnicas, en su generalidad, todas tienen un mismo referente de identidad étnica en tanto conservan cultos, costumbres, tradiciones semejantes, prácticas medicinales y todas se caracterizan por ser culturas orales y acompañarse de una memoria colectiva. En esta aparente heterogeneidad de los grupos étnicos, habría que entender las condiciones semejantes que presentan en relación con las formas de enseñanza-aprendizaje familiar, para luego, entonces, derivar estrategias de aprendizaje cultural acorde con sus necesidades y características particulares, como el aprendizaje por acompañamiento, que puede fortalecerse con los guiones didácticos orales. Esto significa que los guiones pueden tener un grado de dificultad creciente para ser trabajados por niños de diferentes edades o grado escolar; lo que les permita apoyarse entre ellos, siguiendo con esta estrategia el aprendizaje por acompañamiento.

ξ Todo lo anterior lo podemos sintetizar en el siguiente esquema:

Figura 8 Esquema sinóptico para abordar la propuesta didáctica



Elaboración personal como resultado de la sistematización profunda del trabajo de campo

3.5. Propuesta didáctica

Para el caso concreto de la delegación de Coyoacán:

La propuesta didáctica que presentaré a continuación, si bien se dirige a la Delegación Coyoacán, considerando que fue en este espacio donde se llevó a cabo el trabajo de campo, no implica que no pueda ser implementada en otras demarcaciones que registren población indígena migrante.

En principio, es necesario aclarar que la propuesta didáctica que se propone se abre a varios escenarios que considero importantes como espacios educativos que pueden apoyar a los indígenas migrantes. Estos son:

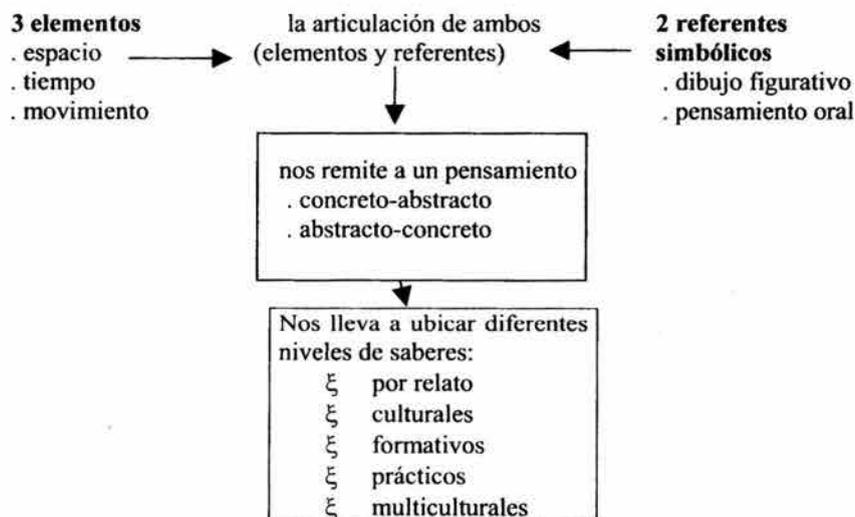
- ξ Los “talleres interculturales” donde se empezó a trabajar con estos sujetos sociales y que aún están vigentes. Espacio que representa para la demarcación una estrategia educativa para apoyar a esta población; en tanto atiende a los niños indígenas migrantes que asisten a la escuela, a los niños que han desertado de la escuela en su comunidad y a los niños que nunca han asistido a la escuela.
- ξ Las instituciones educativas a nivel de educación primaria. Es importante aclarar que para este espacio educativo se plantea la propuesta en dos dimensiones: 1) donde asiste un número considerable de población indígena, algunos con lengua materna en español, otros con un bilingüismo limitado en la lengua dos (castellano), algunos que entienden su lengua pero no la hablan y otros casos y, 2) en el caso en que la escuela cuenta con poca población indígena y ésta sea bilingüe con la segunda lengua muy limitada.

La propuesta está pensada desde una perspectiva de interacción-pluricultural y multilingüe, entendiéndose ésta entre cultura y cosmovisión; interacción que

no hace referencia sólo a un intercambio de saberes en los que una cultura se sobrepone a otra, como implícitamente lo hace la política de la interculturalidad; sino que va más allá, en tanto los saberes establecen la diferencia y los límites de dos lógicas de abstracción-concreción como se identifican claramente entre una cultura oral y una cultura escrita y, desde esta diferencia es que propongo trabajar inicialmente más con la oralidad que con la escritura (sobre todo cuando se trate de migrantes monolingües en lengua indígena).

Una vez explicado qué se entiende por la triada lengua-conocimiento y aprendizaje, ahora corresponde articularlos a la propuesta desde los diferentes escenarios. En principio, es necesario señalar los pilares en que se sustenta esta triada como elementos importantes a considerar en la propuesta didáctica para grupos culturalmente diferenciados. La propuesta se finca en:

Figura 9 Esquema epistémico del saber



Fuente: Elaboración personal de este esquema en relación a una interpretación profunda con respecto al saber cosmológico

La didáctica entendida como un hacer pensar en el sujeto social indígena, implica un proceso de “retorno sobre sí mismo”. Este retorno se entiende como el proceso de introspección que tiene que hacer el sujeto cuando se pone de cara al conocimiento fenomenológico, y su capacidad, dada por su historicidad cultural, juega dos formas epistémicas de construir el saber cuando ingresa a la escuela.

Por un lado, tiene que entender la lógica diferenciada para construir el saber dado por un saber cosmológico que despliega una estructura de concreción–abstracción del conocimiento cultural, simbólico y ritual de acuerdo con un ritmo de aprendizaje que, por lo general, es de un saber más totalizador y, por otro lado, está el aprendizaje escolar que vive el niño en el aula, donde el conocimiento responde a otra lógica de concreción-abstracción, en tanto el saber se prejuzga teóricamente y se incorpora con otra exigencia de lógica formal, de acuerdo con el espacio educativo escolar, el tiempo organizado a través de un programa educativo y en relación con un momento escolar que responde a una edad y a un grado escolar. Este proceso de aprendizaje el niño indígena migrante lo vive de manera más lenta y en algunos casos de forma violenta, porque:

- ξ Le cuesta trabajo imponer el reconocimiento de su lengua, en un contexto de sociedad dominante.
- ξ Le es difícil liberarse del estigma que lo etiqueta como incapaz y por lo tanto, su pensamiento oral y su reconocimiento cosmológico no lo hace valer en una sociedad occidental.
- ξ Su modo de construir el conocimiento lo lleva a buscar conexión con un todo de otros elementos, que le den sentido y significación a partir de símbolos, ritos y mitos y muchas veces el indígena migrante lo va perdiendo por la separación territorial de su grupo étnico.

- ξ Su aprendizaje siempre va acompañado por un miembro de la familia o de la comunidad y, de esta manera, todos son importantes en el contexto indígena, proceso con el que no cuenta en la escuela.

Recuperando esto último, el aprendizaje por acompañamiento representa para mi propuesta un principio organizativo social que privilegia un trabajo individual a partir de un pensamiento colectivo, en el que el saber hacer está apoyado por alguien que, por lo general, ya vivió la experiencia; en tanto, el que enseña lleva al aprendiz a interiorizar el objeto de conocimiento, apoyándose en la observación, con palabras cortas pero, situando la secuencia operativa del saber en el movimiento y en el espacio, de acuerdo con lo que se esté enseñando. Este principio organizativo, además de recuperarlo, lo complementamos con una estrategia didáctica como la del dibujo figurativo, el cual me permite valorar la función de la imagen y el color para objetivar la lógica de razonamiento que los sujetos sociales indígenas migrantes hacen al respecto el cual nos permite entrar a su memoria colectiva, en relación con sus saberes culturales, ubicando en el sujeto el conocimiento y los conceptos como ideas abstractas que nos ayudan a trabajar conocimientos culturales y multiculturales. En este sentido, es importante ubicar los dibujos en:

- ξ El contexto donde se observan.
- ξ En el significado operativo que el propio sujeto le asigne a su dibujo y la imagen.
- En el interpretativo del propio sujeto, es decir, si el sujeto dibuja así una estrella  ★ ☆ * y para él es una estrella, no nos interesa que haga bien el dibujo de la estrella, sino por el contrario, lo que nos interesa es indagar ¿qué es una estrella para él?, ¿dónde se ubican?, ¿qué nos puede contar de las estrellas?, ¿para qué nos sirven las

estrellas?, ¿cuándo se ven mejor las estrellas?, ¿qué relación guardan las estrellas con la luna?, etc.; es decir, indagar sus saberes prácticos en relación con las estrellas y su articulación con el cosmos, para empezar a conocer su acercamiento al conocimiento en relación al árbol y todos los mitos y ritos que giran alrededor del mismo.



Es en este sentido que el dibujo y la revisión que se haga del mismo, sí nos puede acercar a conocer, en cierta forma, el nivel de concreción-abstracción, abstracción-concreción del sujeto, procesos de aprendizaje, que nos ponen de cara a sus diferencias culturales, simbólicas y lingüísticas.

Desde estas diferencias de aprendizaje-conocimiento es que propongo el dibujo figurativo  en la medida que nos acerca al conocimiento y conceptos del sujeto social indígena y nos permite entrar a su pensamiento histórico y místico, en relación con sus saberes, los cuales nos pueden ayudar a profundizar en su forma de estructurar el saber y conocer sus estilos propios de comunicación y expresión. Con base en ello es que me enfocaré en cinco niveles de saberes:

1. Por relato
2. Culturales
3. Formativos
4. Prácticos
5. Multiculturales

1.- **Saberes por relato.** Se entiende como saber por relato, cuando un miembro de la comunidad o la familia que, por lo general, son las personas de mayor jerarquía y experiencia, transmiten cuentos, leyendas, mitos, juegos y costumbres relacionados con su grupo étnico. En el caso de los migrantes que ya tienen más de una generación de vivir en la ciudad, es desde el relato que siguen vinculados con sus usos y costumbres culturales, en la medida en que van perdiendo el contexto de su territorialidad y han tenido que ir construyendo otro en la ciudad. Desde éste, el saber “pasa por simples conjeturas aventuradas a una sólida certeza” (Villoro, 1998: 131); razones suficientes, en el contexto cultural migrante, para creer o saber. De acuerdo con Villoro:

el saber se refiere a un momento pasado o futuro de mi creencia y no a mi creencia actual [...] y la creencia sólo es verdadera si existe realmente el objeto o situación objetiva creídas [...] ‘razones objetivamente suficientes’ son las que garantizan que la creencia está efectivamente determinada por la realidad y no por motivos subjetivos de quien cree. Pero entonces, ‘objetivo’ es aquello cuya validez no depende del punto de vista particular de una o varias personas, sino que es válido con independencia de este punto de vista, para todo sujeto de razón que lo considere (1998: 132, 137 y 138).

2.- **Saberes culturales.** Se parte del supuesto de que estos saberes responden a los conocimientos que el sujeto social indígena vive en su vida cotidiana en relación con su contexto territorial. Son saberes que se van interiorizando a partir de los usos y costumbres directos con su grupo étnico. “Este saber supone una situación comunitaria en que varios sujetos, [...] pueden comprobar lo mismo” (Villoro, 1998: 141). Este saber cultural requiere de ciertas creencias, las cuales parten muchas veces del sentido común, hasta el saber científico, pero para ambos casos, el sujeto forma parte de una determinada comunidad epistémica (*Ibid.*, 141 y 148).

Esta comunidad epistémica delimita su saber cultural de acuerdo con sus conocimientos y creencias, que no siempre están determinadas por una racionalización lógica, sino por lo histórico-social de su “comunidad epistémica”, condicionada, a su vez, por el espacio y el tiempo. Esto quiere decir que el saber se juzga o valora de acuerdo con su época, pues no es lo mismo el saber cosmológico en la época prehispánica, que en el periodo de la Conquista o en la época actual.

3.- **Saberes formativos.** Son aquellos que van conformando su marco teórico referencial y su identidad como sujeto social indígena; son los saberes que asume como propios y los vive como parte de su identidad individual y en relación a un colectivo. Para este saber formativo se requiere un previo saber por relato y por saber cultural, “que no expresan enunciados científicos pero son un supuesto de todos ellos; [que] constituyen un marco de conceptos que encuadran todas nuestras creencias acerca del mundo” (Villoro, 1998: 146).

4.- **Saberes prácticos.** Estos saberes se distinguen por su condición de “creencias razonables” que pueden ser aplicadas en cualquier situación, aun cuando no se cumpla con su condición de saber formalizado; en otras palabras, se entienden como los saberes que el sujeto social indígena lleva a la práctica con la conciencia étnica de que es parte de sus raíces, como en el caso de las mujeres que prefieren parir en casa sin necesidad de un médico o el hacer uso de ciertas prácticas de la herbolaria utilizadas como remedios para curar. Este saber práctico responde a una postura ideológica cultural en el que las creencias satisfacen los intereses y necesidades de la comunidad epistémica a la que se pertenece y, por lo tanto, este saber es el que mantiene la conexión directa con el saber cultural.

5.- Saberes multiculturales. Es importante señalar que lo multicultural no se entiende como la suma de varias culturas, sino como el proceso que vive el sujeto social indígena migrante en un contexto de encuentro con otra cultura y lengua en el que se le reconozca y se le atienda en la diversidad cultural y lingüística y, a su vez, se promueva el respeto a la diferencia, lo que permita fortalecer su identidad como indígena y como mexicano. Esto implica por supuesto, la apropiación de varias formas de vida que con la cotidianidad se incorporan como propias sin establecer conscientemente los límites de una y de otra cultura.

Hecha esta aclaración, los saberes multiculturales son los saberes que tendría que ampliar el sujeto social indígena como un elemento importante para fortalecer su identidad y entender que existen otros grupos culturales en el mundo con usos y costumbres parecidas y diferenciadas a su grupo étnico. Son saberes que se basan en juicios de aceptación común y que responden a ciertos supuestos ontológicos que parten del consenso de una comunidad epistémica o grupo étnico. Estos saberes son los que contribuyen al progreso del conocimiento si queremos entrar a un proceso de globalización.

Estos criterios generales de acercamiento a los diferentes niveles de concreción-abstracción y de abstracción-concreción intentan reconstruir una didáctica para grupos culturalmente diferenciados, tomando en cuenta los tipos de migrantes de los que anteriormente se han hecho referencia y de acuerdo con los diferentes espacios educativos donde se puede llevar a cabo la propuesta. Para ambos casos tendríamos que pensar por separado, ya que su nivel de ambientación y desempeño en cada uno, son diferentes y, por lo mismo, los niños se comportan de manera distinta; por señalar un ejemplo:

En los talleres el niño puede expresar sin temor sus dudas a los maestros, porque éstos establecen una relación de comunicación en la que de inmediato el niño se siente identificado con el docente y sus compañeros, que de alguna manera también se identifica como un colectivo cultural diferenciado. Este comportamiento de apertura y confianza que el niño vive en los talleres no podemos decir que lo viva igual **en su escuela**, donde muchas veces es marginado por su condición de “indígena”, por no hablar bien el español o por hablar una lengua indígena, por venir de “un pueblo”, etc. Estos estigmas los van caracterizando de una manera diferente en su contexto cultural.

Con base en lo anterior, es importante tener presente los siguientes considerandos que se trabajaron en los talleres y que de alguna manera dieron la pauta para trabajar la propuesta en cada uno de los espacios educativos:

- ξ En los talleres, el apoyo escolar y de fortalecimiento de la identidad se orientó al trabajo personalizado, el cual implicó respeto al proceso de aprendizaje del niño. En el caso en el que el niño era monolingüe en lengua indígena, se le ubicaba al estudiante bilingüe hablante de su misma lengua. Cuando el niño era monolingüe en español era atendido por un estudiante de otro grupo étnico o, si era posible, por un estudiante de su mismo grupo étnico.
- ξ Paralelamente al taller de los niños se trabajó un taller con los padres y abuelos.⁸³ En este taller se buscaba rescatar sus costumbres y tradiciones de manera más directa trabajando con ellos los dibujos de los niños, ejemplo, el árbol. Trabajo que nos llevó a conocer y enriquecer los saberes culturales y algunas formas de aprendizaje por

⁸³ Se contó con la presencia de abuelos que eran monolingües en lengua indígena, y en estos casos nos apoyamos de estudiantes hablantes de su lengua, sobre todo, asistieron otomíes y mixtecos.

acompañamiento. Durante estos talleres se hizo mucho hincapié en que los mayores fortalecieran sus saberes culturales aunque fuera por relato.

ξ En el caso de las escuelas, se empezó apoyando a los niños que asisten al taller y que presentaban un bilingüismo limitado en lengua castellana; este apoyo consistió en grabarles guiones didácticos en lengua indígena y en español como segunda lengua, para que el niño desde su lengua materna pudiera trabajar los contenidos que se estaban tratando en su salón de clases. Esto se llevó a cabo a partir de una comunicación permanente con la escuela y el docente que atendía al niño. Es importante aclarar que esta estrategia didáctica se gestó en los talleres y desde ahí se está dando respuesta con los guiones didácticos orales a los niños que actualmente asisten a los talleres y que van a la escuela; pero la idea de la propuesta es elaborar guiones didácticos para las escuelas, a partir de un trabajo sistematizado y acorde con la realidad concreta del aprendizaje del niño migrante, ya que en esta primera experiencia, se repetía la estrategia de traducción de contenidos escolares en lengua indígena.

ξ Toda propuesta didáctica debe ir acompañada de un programa de profesionalización docente en este campo educativo multicultural y plurilingüe. Advierto que para implementar la propuesta, como parte de una investigación posterior, es necesario que los docentes cuenten con un proceso de profesionalización en este campo pedagógico-didáctico para que pueda ser aplicada con las menos limitaciones posible.

ξ Esta parte de profesionalización se sustituyó con el seminario-taller de didáctica para grupos culturalmente diferenciados que se trabajaba paralelamente a los talleres de los niños, y en los que los estudiantes tenían la obligación de asistir. Este seminario se llevaba a cabo en tres momentos: uno de planeación, otro operativo y el tercero de sistematización de la experiencia, este último, a su vez, nos permitía elaborar un programa de trabajo para el siguiente taller. Esto nos llevaba a mejorar la improvisación con la que iniciamos; además, nos permitía interactuar con el dibujo de los niños que habían elaborado y a partir de éstos, organizar contenidos formativos y multiculturales.

Después de estos considerandos es importante presentar el por qué se propone trabajar la propuesta didáctica en estos espacios educativos y cómo llevarla a cabo.

3.5.1. Propuesta para los talleres

Los talleres que inicialmente los nominamos como “Talleres interculturales para regularización de niños indígenas migrantes en la delegación Coyoacán”, ahora yo los nombraría como “Círculos de estudio para grupos culturalmente diferenciados, dirigidos principalmente para niños y niñas en edad escolar”.

La intención inicial de los círculos ha sido:

- ξ “Rescatar y fortalecer la identidad cultural y lingüística de la población migrante indígena de la Delegación Coyoacán.
- ξ Apoyo a los migrantes indígenas en el proceso de integración a la vida urbana sin perder su identidad.
- ξ Crear un espacio de expresión multicultural y plurilingüe en el campo educativo para los migrantes indígenas.
- ξ Mantener el proceso de integración a la educación formal”. (Proyecto Interinstitucional UPN y Delegación Coyoacán. Verano 1999 pp. 15).

A partir de estos propósitos formativos (que aún los sigo considerando importantes) los talleres inicialmente se apoyaron en la regularización y esta actividad pedagógico-didáctica con la que partimos de manera práctica, dio respuesta a las necesidades inmediatas, pero no respondía a las necesidades y características propias de la población, en la medida en que sólo se atendía al niño a partir de sus dificultades escolares, sin dar una respuesta académico-pedagógica a sus formas de aprender. Frente a la problemática que enfrentábamos en la investigación-acción para apoyar a estos niños desde los talleres en su escuela se plantearon varias estrategias inmediatas que me parece importante recuperar y profundizar más en su experiencia como proceso de formación que permita contribuir a la parte didáctica. Estas estrategias se presentan desde diferentes perspectivas:

1. Apoyar de manera más personalizada el trabajo de los niños, dedicando un docente-estudiante por niño o dos niños, que presentaran problemas escolares similares, es decir, que tuvieran problemas en la escritura o en las matemáticas o en la lectura y otros aspectos. Este apoyo tendrá que estar acompañado de guiones didácticos orales.
2. En el caso de los niños que tenían poco tiempo de haber llegado a la ciudad y que su bilingüismo era limitado, se les apoyaba con un docente-estudiante de su misma lengua y se reforzaba su proceso con guiones didácticos orales que se grababan en forma bilingüe, para que el niño tuviera un acompañamiento en su salón de clase. Es importante aclarar que esta estrategia sólo se concretaba a apoyar a los niños traduciendo los contenidos y las instrucciones de los libros de texto y de trabajo, pero no se hacía un guión que recuperara sus saberes culturales, por relato o prácticos.

3. Es con base en ello que propongo continuar con esta estrategia didáctica, pero, retomando el dibujo figurativo que el niño haga como un referente para acercarnos a sus distintos saberes y que desde su propio nivel de concreción-abstracción se puedan organizar ejes temáticos para que sean el punto de partida y de llegada para diferenciar y delimitar lógicas de razonamiento desde la cultura oral y la cultura escrita. Para acercarnos a estos saberes culturales es importante seguir trabajando con los padres en los talleres y desde éstos retomar los trabajos de los niños, sobre todo los dibujos, para profundizar y/o conocer los conocimientos cosmológicos que se puedan recuperar de su memoria colectiva y así poder fortalecer los saberes culturales aunque sea por relato.

Con base en lo anterior, la metodología de trabajo para este espacio educativo en el taller, tendría que operar de acuerdo con lo sociocultural migratorio del niño, es decir, de acuerdo con su nivel escolar y bilingüismo; dicha diversidad se atenderá de una manera más personalizada con la finalidad de trabajar para los niños de acuerdo a su nivel lingüístico y cultural. Para ello, se propone una interacción entre el docente y el niño mediante un dibujo que permita a ambos acercarse a sus formas de aprender, de expresar y de exponer sus saberes por relato, culturales y prácticos. Paralelamente a este primer acercamiento, el estudiante-docente registrará (en el cuadro que más adelante se presenta) las palabras, conceptos o referentes clave del niño para ir ordenando, desde la lógica de apropiación del niño, sus saberes y sus vacíos culturales, limitaciones y confusiones. Es importante señalar que el dibujo tendrá que ser trabajado en su profundidad para que de éste se puedan desprender los criterios señalados.

Cuadro 10 *Registro del docente*

Criterios Alumnos	SABERES CULTURALES	VACÍOS CULTURALES	LIMITACIONES	CONFUSIONES	OBS.	PROP.
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.-						

Fuente: Elaboración personal en relación a una interpretación profunda

Una vez sistematizada la información anterior en el cuadro y de acuerdo con cada uno de los alumnos, el docente-estudiante elaborará su propuesta de trabajo, tomando como punto de partida el dibujo y organizando en éste, con un grado de dificultad creciente, los saberes formativos para que el niño refuerce sus saberes por relato, culturales y prácticos, y amplíe y aclare los saberes formativos a partir de su propia lógica de aprendizaje; para ello se propone que estos saberes se organicen en tres momentos de aprendizaje, que son:

El primer momento hace referencia a conocer lo que el sujeto social indígena migrante sabe al respecto, de acuerdo con su grupo étnico, lo que permita ver qué conceptos tiene claros y cuáles no.

Segundo momento: En éste se busca que el niño conozca cómo es la cultura de otros grupos étnicos a nivel nacional e internacional, para encontrar semejanzas y diferencias.

Tercer momento. Interacción cultural (directa o indirecta) desde una construcción conceptual y práctica en el campo de la diversidad cultural e interdisciplinariedad.

Es importante señalar que estos niveles de saberes tendrán que organizarse con un grado de dificultad creciente, de acuerdo con la edad, al grado escolar, las características individuales y de migración del niño. Más adelante se expondrá un ejercicio que opera con esta estrategia didáctica a partir de un ejemplo con el dibujo de una niña.

Cuadro 11 Niveles de saberes

<i>Niveles de Saberes</i>	<i>Saberes por relato</i>	<i>Saberes culturales</i>	<i>Saberes Formativos</i>	<i>Saberes Prácticos</i>	<i>Saberes Multiculturales</i>
<u>1er. Momento</u> Hace referencia a los saberes de su cultura					
<u>2º Momento</u> Se busca relacionar saberes de otros grupos étnicos					
<u>3º Momento</u> Interacción cultural desde una construcción conceptual y práctica en el campo de la multiculturalidad					

Fuente: Elaboración personal en relación a una interpretación profunda

3.5.2. Propuesta para las instituciones educativas

En principio, se propone trabajar en las dos colonias donde se llevaron a cabo los talleres (Santa Úrsula Coapa y Santo Domingo, Coyoacán). Por un lado, dentro de la demarcación, donde se localicen escuelas⁸⁴ que más demanda de niños indígenas migrantes presente y, por otro lado, ubicar las escuelas que están más cercanas a los predios donde viven varias familias indígenas que por diversas razones no asisten a la escuela.

Ahora bien, para las escuelas que cuentan con mayor demanda de niños migrantes, habría que abrir grupos por grado que atendieran a estos niños, y no porque sean diferentes o porque representen problemas de aprendizaje escolar sino, por el contrario, porque son iguales pero diferenciados cultural y lingüísticamente y el Sistema Educativo Nacional tiene la obligación de atender a la diversidad. En este caso a los indígenas migrantes en la ciudad.

Esta postura implica reconocer de entrada, la polémica que nos presenta la segunda propuesta de trabajar en los espacios institucionales, como las escuelas, ya que el planteamiento de formar grupos con integrantes indígenas en una escuela urbana nos remite a varias posturas como las siguientes:

1. Hay quienes consideran que los indígenas deben integrarse a la escolaridad “igual” (el entrecomillado es porque, como ya he señalado, no se puede hablar de igualdad cuando no se han tenido las mismas oportunidades) que los niños no indígenas, porque el separarlos conlleva a una marginación socio-cultural y lingüística. Postura muy debatida en la actualidad desde la política indigenista.

⁸⁴ Hasta el momento se han ubicado dos escuelas donde la mayoría de los niños de los talleres asisten: la escuela Esperanza López Mateos, ubicada en Santa Úrsula y la Miguel Alemán, en Calzada de Tlalpan.

2. La otra postura plantea que el sujeto social indígena por determinación histórica es culturalmente diferenciado y por lo tanto, se le debe reconocer en la diversidad cultural y lingüística y no homogeneizarlos.

Desde ambas posturas es evidente que no podemos seguir marginando al indígena y menos aun cuando éste es migrante y se enfrenta a una cultura occidental que, de entrada, por ser indígena, se le deposita una carga ideológica estigmatizada con calificativos como sucio, retrasado, flojo, incapaz, etc. Ahora bien, cuando entra a la escuela, su estigma se estereotipa más, en la medida en que el proceso enseñanza-aprendizaje los pone de cara a una matriz cultural diferenciada a su saber cosmológico.

Si bien esto es cierto, también debemos estar conscientes de que no podemos negarles el saber del desarrollo científico tecnológico en el que estamos viviendo a nivel nacional y mundial, porque esto nos haría caer otra vez en la marginación; sin embargo, cuando se incorporan a las instituciones educativas, la presencia de los migrantes indígenas nos muestra, muchas veces, un sutil racismo o una marcada diferencia entre sus compañeros y los docentes, y ésta se acentúa más cuando el niño o niña presentan ciertas dificultades para expresarse en español, que los docentes atribuyen a un problema de aprendizaje y no a un problema de desigualdad cultural, lingüística y escolar, como ya se ha señalado a lo largo del trabajo.

Este planteamiento nos mete a una reflexión con respecto a la educación escolarizada de los grupos étnicos para establecer un nivel más homogéneo entre esta propuesta con el nivel escolar que marca el Sistema Educativo Nacional en educación primaria, cuando estos niños tengan que incorporarse al siguiente nivel escolarizado como la educación media.

A pesar de estar consciente de este debate, planteo para esta **segunda propuesta para las instituciones educativas**, que:

ξ Los niños que no hablan el español o que presentan un bilingüismo limitado, se tendría que trabajar con ellos el bilingüismo oral simultáneo y hasta que se tenga un dominio del español limitado a su edad, se les podría enseñar a leer y escribir en segunda lengua. Esto no significa que el niño no vaya aprendiendo saberes formativos desde la oralidad. Para ellos se proponen dos estrategias de organización:

- 1) Si son varios niños que asisten a esa escuela, formar grupos por grado escolar y ser atendidos por docentes-estudiantes indígenas de la UPN que estudian en la LEI, de preferencia, y si no por docentes indígenas bilingües.
- 2) Si son pocos niños con estas limitaciones en la segunda lengua, trabajar con el director y el docente de la escuela que los atiende, en coordinación con la responsable del taller y el docente-estudiante indígena, hablante de la misma lengua, para apoyar a los niños a través de guiones didácticos orales bilingües con instrucciones y/o explicaciones de contenidos programáticos desde la lengua materna y el castellano como segunda lengua y que además los guiones ayuden a los niños a diferenciar lógicas de concepción de ciencia para construir los saberes (cosmológico y fenomenológico), que puedan ser trabajados en el salón de clases, al igual que los otros niños no indígenas, lo que permita que el niño pueda tener un

nivel de comprensión acorde con sus características y necesidades culturales y lingüísticas, de acuerdo con un aprendizaje más personalizado. Para ello se tendría que recurrir únicamente a una grabadora.

ξ Para los niños que sí hablan el español, se les podría enseñar a leer y escribir como lo marca el plan y programa escolar, desde el primer grado, pero dando una atención más personalizada de acuerdo con su lengua y a sus dificultades fonéticas y grafológicas, por ejemplo: desde la enseñanza del español las vocales y las consonantes como la “m” y la “s” con las que generalmente se empieza en el método de lecto-escritura silábico; sin embargo, para algunas lengua étnicas las vocales pueden significar un proceso de aprendizaje complejo para el niño, sobretodo, cuando en su estructura gramatical se cuenta con más de cinco vocales o cuando el sonido “m” o “s” acompañados con las vocales representa un sonido fonético no muy claro de acuerdo con su lengua. Ejemplo: en el mixteco, en una de sus variantes dialectales hay siete vocales, donde la “a” tiene tres sonidos diferentes y la consonante “t” casi no se usa; en el tseltal también hay siete vocales y la consonante “n”⁸⁵ generalmente la pronuncian como “ñ”. Con base en esto es que propongo jerarquizar con otra lógica de orden alfabético el método de lecto-escritura de acuerdo con las dificultades fonéticas que presente el niño para la enseñanza del español como segunda lengua y, si es posible, enseñarles oralmente la lengua de sus padres.

Con base en lo anterior se retomará el ejemplo para señalar de manera general cómo apoyarse en el dibujo figurativo, organizando los diferentes

⁸⁵ Esto lo observamos con las familias tzeltales con las que se trabajó en los talleres.

saberes para elaborar un guión didáctico oral, como una estrategia didáctica para apoyar el proceso de aprendizaje de los niños que presenten un bilingüismo limitado en español.

3.6. Guión didáctico oral. Un ejemplo concreto

Lo dicho anteriormente, me permite entrar a la propuesta de la siguiente manera, pero antes hay que tomar en cuenta los siguientes considerandos:

- ξ En principio se retomaron los dibujos figurativos que espontáneamente fueron elaborados por los niños en los talleres, tomando como punto de partida el dibujo de la niña mixteca de 8 años de edad que cursaba (2003) 2º grado y que responde a un bilingüismo limitado; asimismo, se retomaron dibujos de otros niños que, al igual que esta niña, han participado en diferentes talleres. La idea de la propuesta es que todos los dibujos sean elaborados por el mismo niño, con el objeto de ir siguiendo su lógica de apropiación del conocimiento e ir estructurando su contenido formativo y multicultural. Todos estos dibujos responden al grupo de niños que se consideraron con mayor representatividad en el trabajo de campo.
- ξ Los dibujos me permitieron ir ampliando los saberes por relato, culturales y formativos. Es importante señalar que para ampliar los saberes culturales, me tuve que apoyar en varios estudiantes y especialistas que fungieron como informantes de saberes culturales.
- ξ Los criterios que se consideraron para trabajar con este dibujo figurativo del “árbol” fueron:

- El dibujo me permitió recuperar la articulación entre la imagen, el color y algunos saberes culturales en relación con:
- El número de veces que los niños repetían el dibujo y su significado figurativo en relación con su saber (por ejemplo la luna, el sol, las estrellas, los árboles, las flores, etc.). Es significativo que la mayoría de los niños dibujan árboles y flores en el mismo nivel de dimensión en relación con el árbol; si se observa el dibujo, hay una flor al tamaño del árbol, este dibujo se repite en el de otros niños frecuentemente.



- La observación de la naturaleza y su relación con los colores.
- Entender la forma y el fondo de los dibujos desde quién lo hace y lo dice y lo que representaba para cada quien.
- Percibir la forma del dibujo figurativo como un todo cosmológico, más que un conocimiento interdisciplinario.
- Entender la relación bipolar del color en relación con su cosmovisión y los mitos y símbolos que se desprenden en relación al color.
- Cómo conceptualiza los conocimientos en relación con su cosmovisión.
- La relación simbólica del árbol con su vida, como es el colgar el ombligo en el árbol y conocer todo el símbolo cultural que éste representa para fortalecer su crecimiento y desarrollo.
- El cultivo de la tierra y la luna como reguladora de la agricultura, de la procreación, etc.
- La naturaleza basada en la cronología lunar y sus ciclos solares, como regidores del universo y de la vida del hombre.

- Cómo articular el o los conceptos a partir de la oralidad.
- Cómo articular estos saberes con otros saberes culturales.

Todo lo anterior se derivó del trabajo complementario entre la estudiante y la niña, en relación con el dibujo, para conocer el principio organizativo y el sentido que la niña le dio a la imagen y su relación con el color. Es en este momento del proceso enseñanza-aprendizaje, cuando la estudiante tuvo que ubicar la idea central de la explicación de la niña en relación al dibujo y a partir de ésta, articular un conocimiento derivado de la memoria colectiva o de un saber cultural; es decir, partiendo del ejemplo del dibujo del árbol, se empezó a construir esta estrategia didáctica, con la cual se presenta el siguiente ejemplo del diálogo que sostuvieron la estudiante y la niña para empezar a desarrollar la estrategia didáctica.

Éste es el dibujo con el que se inició



E:⁸⁶ ¿Cómo este árbol, hay muchos en tu pueblo?

N: Sí (moviendo la cabeza).

E: ¿Cómo se llama esto (señalando con el dedo el árbol y la manzana).

N: Árbol y mazana.

E: Y ¿tú sabes como se dice árbol en mixteco?

N: No.

⁸⁶ Recupero el diálogo que anteriormente se presentó.

E: Yo lo pronuncio así “yu`unu`u”⁸⁷ y ¿tú cómo lo dices?

N: (Se quedó callada).

E: En tu pueblo ¿qué otros árboles hay? (esto se lo dijo primero en español, usando la palabra árbol y manzana en mixteco y después le dijo en mixteco toda la oración “na`a yu`nuu ioo ñu`un”)

N: (Sólo se le quedó viendo, y le dijo que sí, con voz muy baja).

E: ¿Sólo de estos árboles de manzana se dan en tu pueblo. Se le dijo en mixteco “yu`un`u ni k`a ioo ñu`un” y la intención era que la niña identificara otro tipo de colores en la manzana).

N: Sí.

E: ¿Conoces otro tipo de manzanas (le habló en mixteco, “i`un naa ka`a yu`un`u mazana ioo ka da va`a i`a” le dio otra hoja), si quieres dibújala aquí.

N: (La dibujó pero la volvió a iluminar del mismo color rojo).

E: Las hojas del árbol ¿siempre son del mismo color o hay veces que cambia este color? (señalando el verde; le habló en español y en su lengua mixteca “io ka du kú da da`a yu`un`u”).

N: Sí.

E: Cuando yo era niña, mi papá sembraba “yu`un`u mazana” y recuerdo que mi abuelito le decía a mi papá que ya iban a empezar las lluvias y un día le pregunté que por qué y me dijo: ve las plantas, cuando se empiezan a poner así (la estudiante tomo un color verde claro e iluminó una hoja con ese color) y, después de que deja de llover se ponen así (pintó otra hoja con un verde de



tono más fuerte) y se parece a éste que tu pusiste,  ¿tú no sabías esto?

N: No.

⁸⁷ La traducción fue elaborada por Marcela Caballero y Melesio Hernández, Ambos son mixtecos de diferente variante dialectal. Para Marcela en su variante se usa más el apóstrofe y no se usa la “t”, por ejemplo, árbol es “yu u`un” (hay árboles); para Melesio en su variante no usa en la palabra árbol el apostrofe y si usan la letra “t” yutnu (es plural y singular).

E: ¿Tu mamá nunca te ha platicado algo así? ¿tú nunca te has fijado cómo se ven en tu comunidad estas plantas o cómo se ponen cuando llueve? o ¿no llueve en tu comunidad? Bueno, si no lo sabías, ahora ya lo sabes y cuando vayas a tu pueblo te vas a fijar bien o si no le preguntas a tus abuelitos porque nuestros abuelos y padres tienen muchos conocimientos que hay que preguntarles y aprender de ellos, porque tú tienes después que enseñarles a tus hermanitos los menores y a tus hijos.

N: (Sólo se rió).

E: Pero yo creo que tu papá sabe sembrar y pregúntale como lo hace y la próxima clase me cuentas:

La estudiante trabajó con esta niña en otras sesiones para ampliar la información, sobre todo porque le decía “pregúntale a tus papas y después me dices”. La idea central que se empezó a ubicar en relación con el dibujo y las distintas pláticas que giraron alrededor de éste se fue relacionando los contenidos sobre la siembra y la cosecha y todos los saberes que están en este conocimiento, como el clima,⁸⁸ el tipo de cultivo, las plagas, los ritos, los mitos. Además de que la palabra manzana en mixteco se dice “mazana” y que dentro de una variante dialectal la consonante “t” no se usa mucho y que en otra variante dialectal lo tonal no es tan largo porque no se usa el apóstrofe (*idem*).

En este caso, la plática que sostuvo la estudiante⁸⁹ con la niña en relación al árbol nos introduce en la lógica de la niña, para tener un punto de partida con respecto a sus saberes culturales, los que fueron identificados de

⁸⁸ En las costumbres mixtecas, cuando “viene una tormenta muy fuerte” se hacen diferentes ritos como: “para apaciguar la tormenta se echa un puño de chile y sal en la lumbré; esto hace que se apacigüe” (información de Marcela Caballero). Otro sería que “el primogénito de la familia aviente cenizas del bracero hacia el aire para que se apacigüe la tormenta”. (Información de Melesio Hernández). Estudiantes de la LEI 5° semestre (2003)).

⁸⁹ Esta plática que recuperó la estudiante con la niña en el taller 2003-2 no tiene un seguimiento sistematizado por el momento.

manera verbal y otros que seguramente son de manera no verbal, por ejemplo: Desde el dibujo figurativo del árbol se trabaja las partes del árbol, su vínculo con la tierra y su relación con el cosmos, es decir el dibujo del árbol nos va a permitir hacer una relación de saberes culturales y formativos entre la visión cosmológica de los pueblos indios con la sabiduría propia de la naturaleza a través del tiempo, espacio y transformación.

Otro saber formativo pueden ser los colores articulados con la lectura de la naturaleza; por ejemplo, los tonos de verde en relación con el clima, la siembra y la cosecha, temperatura y territorialidad.

Por lo que respecta a los saberes conocidos de manera general por esta niña, a partir del relato de sus padres, el proceso de la siembra y la cosecha como dos momentos diferentes y relacionados con el tiempo y el clima, nos permite entender mejor la lógica de su saber cultural, más que sus formas de pensar la teoría, en la medida en que en la escuela, con un grado de dificultad creciente, aprender la taxonomía de las plantas y su clasificación, con la semilla, su función ecológica y términos como clorofila, bióxido de carbono, oxígeno, etc.; por ejemplo, de las plantas y las semillas se pueden apreciar sus términos técnicos como anemocóricas (se reproducen por medio del viento), zoocóricas (se reproducen por medio de los animales), hidrocóricas (se reproducen por medio del agua), autocóricas (la propia planta dispersa la semilla) y las barocóricas (son grandes semillas pesadas que caen por su propio peso).

Éstos son términos conceptuales que son difíciles de abstraer en su aprendizaje, aunque es más fácil para la niña saber que hay un tiempo propicio para sembrar de acuerdo con la luna, el tiempo en relación con las lluvias, el sol y la tierra; la semilla crece y produce ciertos alimentos que sirven para varios usos en alimentación y curación, esto, lo pudo decir con sus propias

palabras a través del dibujo particular del árbol y la estudiante indígena pudo darse cuenta de este conocimiento, reconociendo sus saberes y contradicciones de sus forma de pensar, entender y de identificarse con la niña, con respecto a su conocimiento cultural.

En este mismo sentido, la estudiante trabajó con la niña el dibujo del “árbol” desde ciertos saberes formativos de la cultura occidental y de las culturas indígenas: Dos formas de pensar diferenciadas en relación con el árbol.

Otro elemento cultural que la estudiante pudo trabajar con la niña con este mismo dibujo, fue la creencia con respecto al ombligo, que desde las culturas mesoamericanas sigue prevaleciendo, y que consiste en que después de un tiempo y de haberlo limpiado el ombligo del niño se cuelga en un árbol como parte de una creencia, para que éste no se desarraigue de su lugar y tenga la habilidad de escalar alturas sin problema y desempeñarse como un niño sano. Su mamá, en un entrevista posterior que se le hizo, nos relató que después de varios meses limpió y puso el ombligo de su hija en alcohol, dentro de un frasco y el día que fueron al pueblo lo colgaron en un árbol.

También, la estudiante profundizó el significado cultural de un árbol en relación con la tierra, en tanto la tierra está llena de vida porque es nuestra madre y todo lo que se le hace a ella, afecta todo lo que ella nos da. “El respeto a la tierra es el respeto a nuestra madre, de quien comemos y bebemos, es quien nos protege cuando morimos” (Morales, 2000: 58, en Lechuga). Esto nos permitió trabajar la festividad del día de muertos y todos sus mitos y costumbres como parte de su tradición oral y el reflejo de una memoria colectiva. Con esta plática se trabajó el conocimiento de frutas y su relación con el color, cantidad, tamaño y forma y las comidas en relación con el color,

olor y sabor, se habló de las costumbres de su familia y de las pérdidas familiares como una manera de acercarnos a estos mitos.

Por otro lado, se articularon los efectos entre el agua, el sol y la tierra, como el caso del arco iris, con sus mitos y ritos en relación con los símbolos culturales que este fenómeno natural ejerce en las culturas mesoamericanas. Esto permitió trabajar otros dibujos de acuerdo con la imagen y el color, saber cultural relacionado con las diferentes formas de pensar el universo, por ejemplo: la cultura mixteca, chinanteca, huichol y otras piensan en la creación del sol, de la luna y la tierra y, posteriormente, explicarles el origen de la tierra y de la luna, como parte de un sistema solar y los descubrimientos que se han hecho a partir de que el hombre llegó a explorarla.

Lo anterior nos permitió explicar la fuerza de gravedad de la luna en relación con la tierra, revisando a su vez los fenómenos naturales como son los eclipses (solar y de luna); la presencia de ciertos cometas, desde la diversidad cultural, relacionando los mitos y ritos que giran alrededor de estos símbolos culturales que, de alguna manera, permite a las culturas mesoamericanas predecir el futuro de su pueblo en términos de buenos o malos augurios.

Si a esto le articulamos los diferentes saberes en relación con la luna y la lecturas que se hacen de ésta para determinar costumbres relacionadas con la cronología lunar, el color del sol, el agua y el aire, como puede ser la ambientación del árbol, porque:

Con las fases de la luna se puede hacer referencia a las semanas de gestación, a los ciclos solares, al periodo agrícola, el celo de los animales (la cultura mixteca le llama "la rifa de los animales" y para ello, existen estaciones especiales para llevar a cabo el apareamiento, dependiendo su finalidad; por ejemplo: el ganado vacuno se cruza en otoño, para que en junio y julio nazcan los becerros y como es época de pastura, los becerros no van a sufrir por alimento. Hay otros becerros que se rifan en verano y que nacen en la estación de primavera; la madre de esos animales va a sufrir por falta de alimentos, porque no va a tener para darle de comer a sus hijitos. Los chivos se rifan en verano y nacen en otoño, esta estación del año le permite a la madre de los becerros tener suficiente leche para sus crías, porque es periodo de pastura) (Información de Omobono, UPN, 2003/ 11/27).

Estos y otros ejemplos más se pueden señalar, pero lo importante es que la rifa que se hace de los animales independientemente de la estación, se hace en diferentes fases de la luna; así también, el corte de madera (se corta en la luna llena para que dure, pero si se corta en luna tierna se apolilla pronto, es decir, se pica la madera); el castrado de animales (depende de si es para el trabajo o es para la carne; se castran en diferentes fases de la luna; cuando es para trabajo se castran en cuarto menguante y si es para la carne debe ser en luna llena); la cosecha de la miel (cuando la luna está tierna los gusanos todavía no terminan de reproducirse y se tiene que esperar hasta que los animalitos terminen de reproducirse que es en luna llena y la miel se cosecha en cuarto menguante); para los seres humanos (los que nacen en luna tierna implica que no envejecerán “luego” y los que nacen en la luna llena, envejecerán pronto), también las fases de la luna, nos ayudan a predecir el tiempo (cuando la luna está muy cargada de agua nos indica que va a llover mucho) (*Idem*).

Estos saberes culturales nos pueden introducir a otros saberes formativos, articulados a otros conocimientos como por ejemplo: “las cabañuelas, se contabiliza en el mes de enero un día por mes y después se regresa de diciembre a enero que hacen un total de 24 días y posteriormente dos meses por día, lo que hace un total de 30 días. El retoño de los árboles nos indica el tiempo: si los árboles retoñan bien y el que las plagas no se coman las hojas nos deja ver que el tiempo de cualquier siembra que se haga no le va a afectar la plaga y si los árboles no retoñan bien predice que la cosecha va a estar perjudicada por las plagas y que va a hacer mal tiempo. La casa del sol, también nos permite hacer lecturas en el tiempo, en tanto nos indica si va a llover varios días completos, fenómeno conocidos como huracanes, o también puede ser la llamada “canícula” que implica una sequedad que puede ir de 15 a 21 días, y esto se puede observar en los rayos del sol cuando se forman las sedas o en forma de humo que nos refleja el horizonte, en el amanecer o en el atardecer. Por lo regular es en el mes de julio, entre el 15 o 20 de julio. (Información de Omobono Moreno Montalvo. UPN, 2003- 11- 27).

Si bien estos saberes culturales se van adquiriendo de manera territorial a través de la vida cotidiana y con el contacto directo con los ancianos y la naturaleza; muchos de estos saberes la niña los puede inferir cuando sus padres, de manera verbal, les enseñan a sus hijos lo que ellos aprendieron cuando niños o lo que les enseñaron sus padres cuando vivían en su región y de manera no verbal la niña interioriza los saberes de sus padres y/o abuelos con respecto a varios conocimientos, por ejemplo, las fases de la luna, el clima, el color, etc., y se les enseña a los hijos cuándo va a llover fuerte o no tan fuerte de acuerdo con el tono y figura de las nubes, cuando sale el conejo en la luna y su significado, los colores en relación con la naturaleza, etc.

En el caso particular de la niña que hizo el dibujo, cuando se le preguntó a la mamá cómo enseña a sus hijos estos saberes, nos dijo: “pues así, yo veo el cielo y les digo”. La respuesta “pues así” está mediando el sentido común, el saber cultural introyectado por tradición oral y memoria

colectiva, porque la señora nos comentaba que su hija, todas las noches cuando salían al pan volteaban a ver el cielo y buscaban las estrellas y en la luna el conejo. Se le preguntó que si ella le platicaba algo al respecto, nos dijo que no, pero que ella también desde niña hacía lo mismo; lo que podemos inferir es que no le platicaba de manera verbal pero sí le enseñaba ciertos saberes sin darse cuenta, dado que su saber lo tiene bien introyectado. Esto nos permitió entrar a otros saberes por referencia como:

- ξ Su vocabulario, como forma de expresar sus saberes culturales a través del dibujo.
- ξ Los relatos que ha compartido con sus padres, los cuales, quizás sean pocos, pero los saberes culturales han sido más aprehendidos por sus usos y costumbres.
- ξ Sus silencios culturales, como el no querer hablar de sus tradiciones culturales y lengua étnica, a pesar de que entiendan, conozcan o comprendan.
- ξ Sus vacíos de identidad individual y colectiva, porque no le gusta que la ubiquen como indígena y este rechazo es parte de sus padres ante el desarraigo étnico.
- ξ Sus limitaciones en su pensamiento histórico y místico como parte importante para reconocerse y aceptarse en un colectivo y de manera individual como sujeto social culturalmente diferenciado.

Todo lo anterior se concentró en los cuadros de la siguiente manera:

Cuadro 12 Organización de saberes

Niveles de saberes Momentos de aprendizaje	Estrategias didácticas	Saberes por relato	Saberes culturales	Saberes formativos	Saberes prácticos	Saberes multiculturales
<p>1º Momento Hace referencia a los saberes de su cultura</p>	<p>El dibujo figurativo y el color</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Qué hizo su mamá con su ombligo - Qué mitos conoce sobre el arco iris - cómo conoce las fases de la luna - cómo conoce la crianza de los animales 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuando va a llover - Día de muertos y las frutas y flores que se acostumbra poner - Partes del árbol - Qué hay que hacer cuando aparece el arco iris - Figuras geométricas 	<ul style="list-style-type: none"> - El color de las hierbas de acuerdo con el clima. Las hojas de los árboles son una lectura del tiempo - Rito del agua - Rito del ombligo - La clasificación de las plantas y semillas - La gravedad de la tierra en relación con el sistema solar - Los eclipses - Las figuras geométricas 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuando va a llover fuerte - Figuras de las nubes y su color - si tuvo algún problema en su infancia y lo curaron con el ombligo - Cultivo de la tierra - identificar las plantas y las semillas en relación a su función con el hombre, los animales y la naturaleza - Por qué construyen sus casas con un techo de dos aguas. - Cómo cortan el tronco para construir sus casas (lo que implica trazos geométricos 	<ul style="list-style-type: none"> - Ubicación geográfica de diversos países y grupos étnicos. Por ejemplo: el pueblo ndembu del norte de Sarabia (antes Rodesia septentrional) (Turner, 1999). Diferentes usos y costumbres en relación con el símbolo del color, el árbol, el ombligo, arco iris, eclipses, sistema solar, día de muertos (ver Turner, 1999:82-92). Para la cultura ndembu, el sol y la luna son considerados como símbolos de Dios

						<p>(Nzambi) (<i>idem</i>).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por qué los mayas construyen los techos de sus casas en círculo dando la imagen de cono. - Cómo trabajar el concreto de ángulo a través de sus saberes prácticos en la construcción de sus techos o en el corte de los árboles
<p>2º Momento Se busca relacionar saberes de otros grupos étnicos</p>	<p>Guiones didácticos orales</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Qué se hace en otra cultura con el ombligo -Cómo interpreta las fases de la luna en relación con los animales y el clima 	<ul style="list-style-type: none"> - Cómo mira otra cultura al árbol - Cómo festejan el día de muertos - Qué significa el arco iris 	<ul style="list-style-type: none"> - La relación del ombligo con el centro del universo - El significado cultural de los colores - La herbolaria -Fases de la luna, los eclipses, aparición de cometas, planetas y otros astros 	<ul style="list-style-type: none"> - Cómo se ha podido resolver algún problema con el ombligo - Saber cuándo va a llover - Las artesanías y su relación cultural y cosmológica 	<ul style="list-style-type: none"> - Dónde se ubica geográficamente la cultura que se revise de acuerdo con el clima, orografía, hidrografía, usos y costumbres más relevantes

<p><u>3º Momento</u> Interacción cultural desde una construcción conceptual y práctica en el campo de la multiculturalidad</p>	<p>Interacción con los libros de texto</p>		<p>- Qué otras culturas tienen como símbolo el ombligo - El árbol y su articulación con la tierra - Clasificación de animales y plantas. Los puntos cardinales y su relación con el color; por ejemplo para los indios de Norteamérica “el blanco representa la paz, la fertilidad y es el sur; el rojo se identifica con el éxito, el triunfo, y el norte; el negro con la muerte y es el oeste; y el azul con la derrota, el desorden y es el este.</p>	<p>- Cómo enseñan este saber cultural - Figuras geométricas</p>	<p>Conocer como son los ritos desde diferentes culturas para cortar los árboles y los troncos para la construcción de sus casas</p>	<p>Para los chinos el color blanco y negro tiene diferente significado que las culturas mesoamericanas. - la representación del sol puede ser una representación de ángulo, visto desde la ubicación geográfica y en relación con los puntos cardinales</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración personal en relación al trabajo de interpretación entre los estudiantes indígenas con los niños y padres indígenas migrantes

Cuadro 13 Registro del docente⁹⁰

Criterios Alumnos	SABERES CULTURALES	VACÍOS CULTURALES	LIMITACIONES	CONFUSIONES	OBS.	PROP.
1. Bety	Siembra cosecha Fases de la luna Arco iris	No sabe cuándo se siembra y cuándo se cosecha No sabe qué relación guarda la siembra y la cosecha con las fases de la luna La relación del color con la naturaleza a partir del agua y el aire	No ha vivido en su región y visita poco su pueblo y cuando ha ido lo hace por dos o tres días de manera esporádica	No se identifica como indígena. Escucha hablar a sus papás en lengua indígena pero ella no quiere hablarla		
2.						

Fuente: Elaboración personal en relación a una interpretación profunda

Indicadores:

- ξ Los saberes culturales serán anotados de manera concreta.
- ξ Los vacíos culturales se refieren a lo que ignora, en relación con su saber cultural.
- ξ Las limitaciones se refieren a los límites que se pueden tener frente al saber cultural y práctico porque en el contexto donde se desenvuelven no es posible que los niños los puedan conocer, entender o comprender como cuando se vive en la región; por ejemplo el rito del agua, los ritos de la siembra, etc.
- ξ Las confusiones se entenderán como aquellos conocimientos que se han mal entendido o que no quedan claros como parte de un reconocimiento de su identidad individual y colectiva; por ejemplo, pensar que sus padres hablan inglés y no una lengua indígena.

⁹⁰ Sólo se ejemplificará con la autora del dibujo eje (el árbol)

3.7.- A manera de conclusión

- ξ Del pensamiento simbólico se desprenden dos elementos didácticos a trabajar: 1) no se puede pensar sin imaginario, y 2) no se puede conocer sin un referente simbólico. Estos dos elementos del pensamiento simbólico nos remiten a trabajar el concepto de conocimiento y aprendizaje desde la lógica de los pueblos indios.

- ξ Hablar de un espacio como concreción del tiempo nos coloca en una concepción práctica e inmediata; sin embargo, y desde el campo de la didáctica bilingüe intercultural, hablar del espacio implica trabajar un concepto más complejo, en tanto el pensamiento abstracto como un pensamiento simbólico nos remite a un espacio abstracto en el que el proceso de enseñanza-aprendizaje aparece como un proceso mental complejo y difícil de trabajar.

- ξ El pensamiento cíclico que por herencia cultural corresponde a los pueblos indios determina un proceso de aprendizaje oral, el cual se ha subordinado a un aprendizaje escrito como parte de una tradición occidental.

- ξ La lengua entendida en un proceso enseñanza-aprendizaje para sujetos indígenas bilingües, debe establecer dos niveles de diferenciación; en el primero debe respetar la lengua materna y, en el segundo, los aprendizajes que se busquen con una segunda lengua como parte de un proceso didáctico formalizado y dominante, tienen que partir de la primera lengua.

- ξ Cuando nos preguntamos ¿por qué ha prevalecido la lengua y la cultura de los diferentes grupos étnicos del país, después de más de quinientos años?, una respuesta simple, pero compleja, es decir que ha sido a través de la educación familiar y de los miembros de la comunidad, los que a través de conductas han construido cadenas de aprendizaje con contenidos simbólicos permanentes. Educación que ha vivido a contra corriente con la educación occidental, primero con la evangelización como un proceso de aculturación e integración y después como incorporación y ahora como parte de la globalización.
- ξ A partir de reconocer la figura simbólica del sujeto social indígena como sujeto colonizado, hemos entendido los comportamientos simbólicos como parte importante para entender su lógica del aprendizaje dentro de su universo simbólico. Para el campo de la didáctica, tener presente los principios que caracterizan a los grupos culturalmente diferenciados, nos puede llevar a una primera aproximación a entender y conocer los saberes enseñados a través de la memoria colectiva como parte de un proceso educativo importante de los pueblos indios. Esto con el propósito de reafirmar su coherencia y su unidad simbólica y cosmológica, de acuerdo con la instauración del pasado y las crecientes demandas educativas de los pueblos indios, después de más de quinientos años de colonización.
- ξ Si la didáctica para grupos culturalmente diferenciados es entendida como un hacer pensar más allá de lo determinado por la cultura occidental, luego entonces lo determinado no puede quedarse en la descripción y repetición de conceptos y supuestos dados como totalidades homogéneas, sino que implica hacer pensar desde las estructuras simbólicas de los pueblos indios,

materializando su pensamiento en palabras que cobren un significado simbólico como parte de la construcción de un conocimiento frente a su devenir histórico.

ξ Mi propuesta plantea, para cualquiera de los escenarios en los que se trabaje con estos grupos indígenas migrantes, recuperar la memoria colectiva, fortalecer la identidad étnica y resignificar los valores culturales de estos migrantes indígenas.

ξ La imagen permite la reconstrucción de una realidad como una dimensión que abre la percepción del sujeto y permite el pensamiento conceptual.

ξ La imagen como parte del dibujo ayuda en el proceso enseñanza-aprendizaje a la des-estructuración de la información acompañada del relato tradicional.

ξ Señala que los planes y programas de estudios para los migrantes indígenas no deben ser el punto de partida, sino, por el contrario, tendrán que ser los contenidos culturales indígenas que se recuperan a través de la memoria colectiva y que prevalecen a partir de la tradición oral como las fiestas tradicionales, de la cual se desprenden varios ritos y mitos (en este tema hay que destacar el día de muertos); el tequio como una práctica cultural actual importante en todas las culturas mesoamericanas; símbolos, mitos y ritos de la siembra, del corte de la madera; el adobe y el barro; los textiles y la palma; la fabricación de los colores, la boda, la llegada de un bebé, el bautizo, el compadrazgo, el entierro, ritos de iniciación, chamanismo y otros; de éstos se desprenden mitos, leyendas, glifos, pinturas, calendarios,

cuentos, juegos, etc. Desde este contenido y saber cultural sí se estaría reconociendo, atendiendo y respetando la diversidad cultural, porque el reconocer y respetar no siempre está dado en el “te reconozco”, aunque no te acepto, en el fondo, porque si realmente se atendiera a esta diversidad, empezariamos por entender que:

- ξ Los contenidos culturales pueden describirse como parte de una costumbre que cristaliza significados de la cosmovisión indígena, en tanto los significados de un símbolo dependen de su composición cultural, además tienen la cualidad de poder ser trabajados de manera articulada desde diferentes saberes; no quiero decir disciplinas porque entonces es caer en una camisa de fuerza con respecto a la ciencia occidental; haré referencia al concepto de saberes porque desde la cultura prehispánica también era “ciencia”.
- ξ Habría que conformar las creencias compartidas de los grupos étnicos como contenidos culturales que expresan el pensamiento histórico de los pueblos indios y no partir del pensamiento occidental, en el que el conocimiento acota a los límites disciplinarios, en tanto sus objetos de estudio no dan cuenta, no expresan ni reflejan las necesidades de los indígenas.
- ξ Los sujetos indígenas forman parte de una cultura con particularidades y especificidades que no pueden ser considerados en el mismo marco de la educación escolarizada; en el caso concreto de los migrantes, la enseñanza-aprendizaje en la escuela los mete en un desarrollo de formación y de pensamiento diferente a su lógica de razonamiento y por consecuencia de lenguaje.
- ξ Siguiendo con la propuesta, propongo trabajar **con guiones didácticos orales en L1 (lengua materna)**; porque a través de éstos el sujeto puede

seguir una lógica en la construcción del conocimiento a partir de la oralidad en la que él, por determinación histórica, está formado y ha interiorizado desde sus antepasados. Esta estrategia didáctica, que de alguna manera ya se ha trabajado con grupos multigrados, yo la retomo pero con el carácter de oral, apoyándose en cassettes y grabadoras, lo que permita al docente indígena establecer una correspondencia entre el proceso de pensamiento cultural del sujeto indígena con el objeto de conocimiento que debe ser a partir de acontecimientos, lo que conlleva una forma específica de operar metodológicamente desde la multiculturalidad y el plurilingüismo.

- ξ Los guiones didácticos orales van más allá de una simple transmisión de estructuras lingüísticas y contenidos programáticos; por el contrario, hacen más bien referencia a un problema de enseñanza y de aprendizaje diferente, en la medida en que el niño indígena se identifica con su lengua materna y con su estructura lingüística como una forma de expresar una identidad a través de un pensamiento que trasmite una concepción de vida, de valores y de su condición histórica como sujetos culturalmente diferenciados.

5.- Reflexiones finales

La población indígena migrante con la que se trabajó cuenta con un pasado vivo y un presente activo que da cuenta de una interiorización cultural y un interaccionismo simbólico que incide directamente en el comportamiento sociocultural de cada uno de ellos como parte integrante de su grupo étnico.

Considerando la anterior, en el marco referencial de la investigación, el sujeto social indígena es un sujeto culturalmente diferenciado, porque su determinación histórica los ha sometido y restringido a un desarrollo lingüístico y cultural propio. Si a esta determinación histórica le agregamos su condición como migrante con diversas modalidades y grado de bilingüismo, como es el migrante temporal y permanente y cada uno de éstos con diferentes niveles de bilingüismo; luego entonces, su práctica cultural como migrante con las que tiene que operar en la ciudad de México los enfrenta a dos situaciones difíciles de resolver: por un lado, el manejo de su identidad individual y colectiva y, por el otro lado, su imaginario de progreso estableciendo una relación de “sujeto igual” con un trato diferente por su condición indígena.

El puente articulador entre su determinación histórica como indígenas y su condición de migrantes me abrió una línea de análisis en esta investigación, en la medida en que se tuvo que entender el comportamiento actual de estos sujetos en los procesos de contradicción de su identidad; porque no se puede negar que en su condición histórica desigual, la cultura occidental los ha caracterizado como sujetos atrasados y subdesarrollados. Es en esta condición de migrante que la investigación apunta en una postura didáctica que si bien, puede dirigirse a sujetos indígenas que no sean migrantes, la particularidad de la investigación se centra en esta característica a partir de todas las



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

modalidades y niveles de bilingüismo que se detectaron en el trabajo de campo.

En relación a lo anterior, el concepto de lo culturalmente diferenciado me fue abriendo brecha para revisar algunas propuestas didáctico-educativas que se han trabajado a nivel institucional para niños indígenas migrantes en la ciudad de México; las cuales me abrieron las puertas a la reflexión y al análisis, lo que derivó en una postura didáctica para migrantes culturalmente diferenciados.

Actualmente no se puede pensar en los grupos étnicos como grupos originarios que tienen que seguir viviendo en las condiciones de indígenas en que se han sometido históricamente. En este sentido habría que diferenciar entre la desigualdad y la diversidad; la desigualdad implica exclusión por su condición socio-cultural y, la diversidad responde a una herencia cultural milenaria que debe ser entendida como inclusión cultural frente a otras culturas.

En el caso de los indígenas migrantes, esta inclusión y exclusión los enfrenta a un proceso de cambio en su identidad, el cual, muchas veces, es entendido como la pérdida de realidades homogéneas por otras realidades heterogéneas. Esta realidad cambiante y contradictoria que vive el indígena cuando se ve en la necesidad de separarse de su comunidad, ya sea de manera temporal o definitiva, en el marco de esta investigación, la entendemos a la luz del proyecto modernizador, en tanto que la visión del mundo va cambiando y, por lo tanto, el indígena también, cuando sale en busca de un desarrollo exterior, donde él siente que puede dejar de ser excluido para sentirse parte de un proyecto social, aunque en la realidad no siempre es así.

No se puede negar el proceso histórico social que se vive en la actualidad, donde la política del proyecto modernizador nos impone otros

valores sociales, culturales y lingüísticos, situación que conduce a vivir contradicciones que producen alteraciones en las identidades individuales y colectivas y que trae como consecuencia en el indígena migrante el olvido de una memoria colectiva y la pérdida de una lengua étnica.

Con base en lo anterior, la educación para indígenas migrantes se encuentra atrapada en contradicciones frente a la identidad y la desigualdad cultural y lingüística que se viven en la ciudad de México, en la medida en que el proceso de asimilación cultural del migrante va en busca de una igualdad como sujeto social; pero, en los hechos, se enfrenta con un trato diferente por su condición socio-histórica y político-cultural. Esta desigualdad con la que se incorpora a la ciudad lo va asimilando en una forma de vida, donde su condición de migrante se mueve en un híbrido cultural “ente lo propio y lo ajeno”. Con una lectura globalizante, la escuela, desde esta desigualdad, intenta ocultar las diferencias que operan con condiciones político-ideológicas de igualdad; empero, muchas veces este imaginario de igualdad se busca en la escuela; sólo que el modelo pedagógico de las escuelas, en relación a las características de los migrantes, con condición permanente o temporal, se centran en una didáctica homogénea, donde el método alude a una repetición de conocimientos científicos, sin tomar en cuenta las diferencias simbólicas de razonamiento del niño indígena migrante de acuerdo a la estructura gramatical de su lengua, como lengua oral

Si bien es cierto que actualmente la escuela en la ciudad ha empezado a reconocer la situación de los niños indígenas migrantes, las propuestas educativas que se presentan institucionalmente encabezan una postura política, la interculturalidad, la cual se somete a una dinámica social y económica, más que a una determinación histórica de los grupos étnicos. En esta postura política ha mediado el principio de la cultura dominante, haciendo como que

se toma en cuenta la diversidad cultural y lingüística, pero en el fondo se sigue sobreponiendo una ideología del conocimiento científico occidental.

Desde esta postura estandarizante, la didáctica con una visión institucional se sitúa en un paradigma que legitima formas de enseñar a través de libros de texto y, por lo tanto, resuelve en el indígena migrante necesidades vitales de incorporación, pero no se enfrenta al desafío de la diversidad cultural y lingüística de estos sujetos sociales históricamente determinados respondiendo a su lógica de aprendizaje de acuerdo a su pensamiento oral . Evidentemente que esta postura didáctica no la comparto, ya que el problema de la didáctica para indígenas migrantes como parte de los grupos culturalmente diferenciados implica reconocer su intersubjetividad, en tanto se cobra conciencia de su identidad individual y colectiva y, posteriormente, entender la lógica de conocimientos asimétricos, recuperando sus saberes culturales que hacen referencia a la raza, a la lengua y a la cultura como pilares de una memoria colectiva. Este planteamiento es una postura de fondo en esta investigación, en tanto la identidad está mediada en la propuesta.

Desde otro punto de vista, la didáctica no se puede resolver sólo desde la técnica, sino, por el contrario, la didáctica implica ubicarla en un plano de representación simbólica como elementos necesarios para reconstruir un conjunto de significados que representan saberes en relación con su pasado y a su presente. Esto nos pone de cara a una enseñanza-aprendizaje con representaciones y concepciones de ciencia distinta, dependiendo de quién lo impone y quién lo asume.

Ahora bien, en el terreno del conocimiento, la diferencia se finca sólo en el reconocimiento de los grupos étnicos desde una visión fenomenológica, pero no se toma en cuenta las formas concretas que los indígenas migrantes tienen para desarrollar su pensamiento, el cual no lo podemos disociar de su

estructura lingüística y de sus formas de pensar su realidad concreta, porque como culturas orales responden a otra lógica de razonamiento, conocimiento y enseñanza-aprendizaje.

De lo anterior se desprende una postura que se fundamenta en mi propuesta didáctica, en la medida en que cuando se hace alusión a una cultura oral, entendemos que ésta no sólo se restringe a la palabra; sino que también desde la palabra la comunicación expresa un pensamiento de vivencia cultural entendida como sabiduría de los antepasados y, por lo tanto, nos dejan ver un pensamiento concreto-abstracto-concreto con una comunicación constante y fluida que va conformando en los sujetos un proceso de aprendizaje continuo y repetitivo. Este aprendizaje individual se articula a un aprendizaje colectivo que se va guardando en la memoria, de generación en generación y, de esta manera, la abstracción tiende a utilizarse en su vida cotidiana.

Este planteamiento pedagógico-didáctico me coloca en un desafío con las políticas institucionales para la educación indígena, en la medida en que yo no comparto la enseñanza de la lecto-escritura en lengua indígena como una estrategia del Estado para facilitar posteriormente la enseñanza de la lecto-escritura en castellano como segunda lengua; lo que no niega que se recuperen las lenguas indígenas a partir de la escritura; pero esto lo deben hacer los especialistas como parte de un acervo y testimonio cultural, pero no como una forma de resolver la desigualdad cultural sobreponiendo una cultura escrita en una lengua oral. Esto no significa que no se le enseñe a leer y escribir en castellano al indígena, ya que es parte de su derecho social.

En esta postura, el debate educativo para los indígenas migrantes nos coloca en una presencia de desigualdad diferenciada, con una capacidad de reconocimiento y desafío al castellano y a sus conocimientos fenomenológicos, en tanto que sólo se les reconoce en la diversidad desde lo

aparente, como son los trajes regionales, algunas de sus tradiciones culturales, sus artesanías y otras, pero, en esencia, sus saberes culturales, no se reconocen en los parámetros de la ciencia occidental. Esta postura de jerarquía científica desprende una conciencia de origen conceptual que figura en un pensamiento de civilización diferente al concepto de civilización atrapado en la idea de sujeto atrasado; en este plano de la diferencia epistémica, el sujeto social indígena se forma en la escuela más como un sujeto teórico donde debilita su identidad que como un sujeto crítico social, en tanto que se vea fortalecida su individualidad y colectividad como sujeto históricamente determinado.

Desde esta última postura de formación educativa, habría que pensarla a partir de uno de los lazos más fuertes de vinculación entre los indígenas migrantes como es la tradición oral y el aprendizaje por acompañamiento y, la vinculación entre < tradición oral, memoria colectiva y aprendizaje por acompañamiento > es la triada que sustenta la propuesta didáctica para grupos culturalmente diferenciados; en tanto que los comportamientos lingüísticos con el estilo propio de comunicación y expresión de su pensamiento histórico y místico me llevaron a recuperar al dibujo y al color como una estrategia didáctica, en la medida en que, desde el exterior se puede recuperar el pensamiento concreto-abstracto-concreto de estos sujetos y, a partir de este material intersubjetivo poderlo trabajar con su lógica cosmológica y de esta forma devolverlo desde su pensamiento epistémico, como parte de su expresión cultural y lingüística y, de esta manera, el proceso didáctico permite exteriorizar lo interiorizado de sus saberes culturales, recuperando la memoria colectiva de su tradición oral, en la medida en que el sujeto indígena migrante se incorpora a la educación escolarizada desde la diversidad cultural y se reconoce como sujeto indígena históricamente determinado y como migrante culturalmente diferenciado.

Pensar a la didáctica desde esta postura implica por un lado, un proceso de encuentro y reencuentro de identidades, lo que deriva en un reconocimiento y aceptación de sí mismo; por un lado, la escuela se ubicaría más en la formación de un sujeto crítico social que en un sujeto teórico. En este sentido, la didáctica recupera el carácter ágrafo de las culturas étnicas, las cuales permiten indagar en el dibujo y el color elementos culturales clave de las formas de pensar su realidad con otra lógica de aprendizaje y conocimiento cultural; es decir, nos permite interiorizar en el archivo oculto u olvidado de los sujetos y rescatar la memoria colectiva y activarla como parte de un proceso de formación para fortalecer su identidad.

Esta forma de trabajar con el dibujo y el color implicaría “el retorno sobre sí mismo”, lo que deriva en un proceso de des-formación y formación de estructuras parametrales. La des-formación requiere un reencuentro consigo y con el otro (el occidental); la aceptación de las diferencias es el reconocimiento de sí mismo. Las estructuras parametrales son referencias no conscientes ni explícitas pero que cumplen una función determinante con el sujeto y que pretenden estabilizar las cosas, impidiendo entender la realidad en movimiento y ocultando a su vez realidades.

“El retorno sobre sí mismo” a partir del dibujo y el color lo podemos ligar con la palabra, la cual cobra sentido y significado con su devenir histórico. Esta complejidad de interacción entre el dibujo y la palabra articulan saberes culturales y saberes prácticos que son parte de una memoria colectiva y que interactúa con el aprendizaje individual, en otras palabras, el saber aprehendido por la tradición oral no significa sólo repetir un conocimiento, sino que representa un concepto que lo podemos resignificar en el paso de la imagen concreta con el colectivo cultural al que se pertenece; por eso el

recordar nos remite a un estado pasado, con respecto al actual, el presente con el color y el dibujo figurativo es sólo un punto de encuentro con el pasado.

De esta manera, el dibujo figurativo y el color representan una estrategia didáctica básica de conexión entre las formas de conocer y de aprender del sujeto social indígena migrante, porque la articulación de ambos dan cuenta de un pensamiento cosmológico y nos permiten identificar elementos simbólicos a partir de un reconocimiento y reencuentro cultural con su pasado histórico. Es en este sentido donde la cultura y la identidad juegan un papel importante como parte del imaginario simbólico interno del sujeto social indígena migrante con su conocimiento cultural, como un elemento necesario para reconstruir un pensamiento concreto-abstracto en relación a su referente cultural colectivo.

Lo anterior nos sitúa en una propuesta que busca potencializar el conocimiento cultural de los sujetos para que manifiesten sus propios saberes a partir del dibujo figurativo, en la medida en que articulen una representación de su realidad con relación a una abstracción dada en el dibujo. Es con base en ello, que los dibujos tendrán que conformar parte de un material didáctico, entendido éste como el material teórico, práctico y metodológico que los sujetos van construyendo como parte significativa de su proceso de aprendizaje, el cual responde a una cultura oral. Con esta estrategia didáctica se recupera el pensamiento epitémico del sujeto, en la medida en que, a través de éste, se materializa un mensaje, se cristaliza una comunicación y se recupera una memoria colectiva; en tanto que, el dibujo figurativo y el color muestran una imagen mental que se descompone en elementos simbólicos que se reagrupan con ciertos patrones culturales que se complementan con el relato oral.

Es importante aclarar que a través del dibujo figurativo el sujeto social indígena migrante no puede representar una realidad concreta, pero sí se puede interrogar sobre ella, para que el sujeto exteriorice una interioridad de su realidad como indígena migrante; asimismo, el interrogatorio le permite al sujeto des-componer el conocimiento desde muchos atributos cognitivos y simbólicos. En este sentido, el dibujo figurativo se enfoca a entender y comprender una forma de comunicar un mensaje cultural determinado por la tradición oral. En otras palabras, el dibujo figurativo nos permite trascender en el silencio cultural de los indígenas migrantes con la idea de desafiar este silencio cultural y lingüístico reconociéndose y aceptándose en la diversidad.

La argumentación sostenida con el dibujo y como referente la imagen figurativa permite interactuar entre el pensamiento místico y el pensamiento histórico a partir de una intersubjetividad, con los saberes directos del sujeto en un contexto particular y en un proceso espontáneo. Sabemos que por determinación histórica, los indígenas pertenecen a una cultura oral y su carácter ágrafo lo podemos transferir en el dibujo, el cual nos permite recuperar algunas de sus estructuras de pensamiento desde otra lógica de aprendizaje y conocimiento cultural, como lo exige la cultura escrita. Es en este sentido que la estrategia didáctica que se busca con el dibujo figurativo requiere, a su vez, de otra estrategia que apoye y complemente el pensamiento oral desde el referente lingüístico y el pensamiento epistémico que de éste se deriva. Desde la cultura oral el conocimiento requiere de una manera particular de construirse, porque es a través de éste que se materializa el pensamiento particular de cada sujeto.

Con base en lo anterior la propuesta también está planteando trabajar con guiones didácticos orales los cuales recuperan, en cierta manera, el patrón de enseñanza-aprendizaje por acompañamiento con palabras cortas, ejemplos

concretos donde la observación, intuición y percepción favorezca la lógica de aprendizaje del niño. Esta estrategia no hace referencia sólo a un intercambio de saberes por esta vía, sino, por el contrario, va más allá, en tanto los guiones didácticos nos permitan poner los límites entre dos lógicas de abstracción-concreción como entre la cultura oral y la cultura escrita.

Si articulamos lo anterior con la concepción de didáctica como un hacer pensar y este hacer pensar implica el “retorno sobre sí mismo”, luego entonces, el proceso enseñanza-aprendizaje para sujetos sociales indígenas migrantes nos pone cara a cara entre el conocimiento fenomenológico y su capacidad dada por su historicidad cultural, las cuales, en el fondo, juegan dos formas epistémicas de construir el saber cuando el sujeto se enfrenta a la educación escolarizada y/o a las demandas sociales como sujeto migrante. Esto implica entender la lógica diferenciada para construir el saber dado por un saber cosmológico que despliega una estructura de concreción-abstracción del conocimiento cultural, simbólico y ritual de acuerdo a su ritmo de aprendizaje más totalizador, a diferencia del aprendizaje escolar que responde a otra lógica de concreción-abstracción, en tanto el saber se prejuzga teóricamente y se incorpora con otra exigencia de lógica formal, de acuerdo con el espacio educativo escolar.

Todo lo anterior representa para mi propuesta un principio organizativo-didáctico que privilegia un trabajo individual a partir de un pensamiento colectivo en relación con sus diferentes saberes, los cuales los clasifiqué en cinco grupos: saberes culturales, y entre éstos los saberes por relato y saberes prácticos; saberes formativos y multiculturales que son saberes que el sujeto tendría que ampliar como parte importante de su formación escolarizada y, asimismo, como un aspecto necesario para fortalecer su identidad como indígena y como mexicano y para entender que existen otros grupos culturales

en el mundo con usos y costumbres parecidas y diferenciadas a su grupo étnico.

Entendemos que estos saberes operan de acuerdo con la diversidad migratoria de cada una de las familias y con base en su nivel escolar y de bilingüismo; es por ello que propongo que en este proceso interactúen el niño y los docentes indígenas (estudiantes indígenas de la UPN) a través del dibujo figurativo para que se identifiquen a partir de un registro, conceptos clave ordenadores, desde la lógica de apropiación del niño, para que se identifiquen sus saberes, sus vacíos, limitaciones y confusión.

Con base en ello, habría que sistematizar la información con un grado de dificultad creciente a partir de tres momentos de aprendizaje: el primer momento es para identificar los saberes que tiene claros y los que no están claros, en relación con su cultura. En el segundo momento se busca que el niño conozca otros saberes para encontrar semejanzas y diferencias y un tercer momento que se dirija a la construcción conceptual y práctica de la diversidad cultural e interdisciplinaria.

Lo anterior habría que llevarlo a dos escenarios educativos que durante el trabajo de campo se pudieron ubicar: uno en los talleres interculturales que ahora los denomino “círculos de estudio para grupos culturalmente diferenciados, dirigidos principalmente para niños y niñas en edad escolar”, y el otro en las instituciones educativas donde se cuente con población indígena migrante. Para ambos casos, el dibujo figurativo será el punto de partida y los guiones didácticos orales se trabajarán como una estrategia de aprendizaje por acompañamiento, ya que éste exige también un trabajo intelectual en coordinación con todos los miembros que integran este acompañamiento.

Es en este sentido que la propuesta de trabajar con el dibujo a partir de estrategias por acompañamiento y con guiones orales con la idea de recuperar

los procesos de aprendizaje y las formas de construir el conocimiento, a partir de una intersubjetividad concatenando su construcción histórica y su memoria colectiva.

Es en esta condición de reto, por un lado, las demandas del proyecto modernizador y por otro, el rescate de las culturas milenarias, que la presente investigación trata de dar una propuesta didáctica, recuperando desde ésta, la parte oral, el estilo propio de aprender de los grupos étnicos y su forma de asumir la realidad como sujeto indígena migrante, en tanto la propuesta respeta su reconocimiento cosmológico por tradición oral, para que desde lo educativo se esté formando en la diversidad y no sólo en el discurso político.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- ARGUEDAS, María José (1998), *Los ríos profundos*. Losada, Buenos Aires.
- A. MOLES, Abraham (1991), *La imagen. Comunicación funcional*. Trillas, México.
- AUGÉ, Marc (1996), *Los "no lugares". Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Gedisa, Barcelona.
- BERTELY BUSQUETS, María y Adriana Robles Valle (coordinadoras) (1997), *Indígenas en la escuela*. COMIE, México.
- BLANCARTE, Roberto (comp.) (1994), *Cultura e identidad nacional*. Fondo de Cultura Económica, México.
- BLUMER, Herbert (1981), *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Hora, Barcelona.
- BRUNNER, José Joaquín (1994), *América Latina: cultura y modernidad*. De REI, México.
- BRUNNER, J. y A. Flisfish (1983), *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*. Flacso, Santiago de Chile.
- BONFIL BATALLA, Guillermo (1989), *México profundo. Una civilización negada*. CIESAS/SEP, México.
- BONFIL BATALLA, Guillermo (compilador) (1993), *Hacia nuevos modelos de relaciones interculturales*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México.
- BONFIL BATALLA, Guillermo (1983), *La cultura popular*. Premiá Editora, México.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

- BONFIL BATALLA, Guillermo (compilador) (1981), *Utopía y revolución: el pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina*. Nueva Imagen, México.
- BOURDIEU, Pierre (1998), *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI, México.
- BOURDIEU, Pierre (1984), *Homo academicus*. De Minuit, París.
- CASTILLO HENÁNDEZ, Mario Alberto (2000), *El mundo del color en Cuetzalan: un estudio etnocientífico en una comunidad nahua*. CONACULTA- INAH, México.
- CAMERON, McCarthy (1993), *Racismo y currículum*. Morata, Madrid, (Colección: Pedagogía educación Crítica).
- CAMPOS, Miguel Ángel y Rosaura Ruiz Gutiérrez (1996), *Problemas de Acceso al conocimiento y enseñanza de las ciencias*. IIMAS-UNAM, México.
- CARBÓ, Teresa (1995), *El discurso parlamentario mexicano entre 1920 y 1950*. CIESAS, México.
- CASSIRER, Ernest (1984), *La filosofía de la ilustración*. Fondo de Cultura Económica, México.
- CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (1997), *Estudios en didáctica. Enseñanza y aprendizaje de ciencias histórico sociales, ciencias naturales, salud y ambiente, lengua escrita y matemáticas*. Coordinado por Guillermina Waldegg y David Block, Grupos Editoriales Iberoamericanos, México.
- CHÁVEZ ARELLANO, María Eugenia (2003), *Identidad y cambios Culturales. Los mazahuas de San Antonio Pueblo Nuevo*. Universidad Autónoma de Chapingo, México.
- DE LELLA, Cayetano y Ana María Ezcurra (compiladores) (1994), *Chiapas. entre la tormenta y la profesía*. Instituto de Estudios y Acción Social, Buenos Aires.
- De VOS, George (1981), *Antropología psicológica*. Anagrama, Barcelona.

- E. AZCOAGA, Juan (1986), *Del lenguaje al pensamiento verbal*. Ateneo, Barcelona.
- ESCALANTE, Pablo (1985), *Educación e ideología en el México antiguo*. Ediciones El Caballito, México.
- F. TALIZINA, Nina (1992), *La formación de las actividades cognitivas de los escolares*. Ángeles Editores, México.
- GEERTZ, Clifford (1996), *La interpretación de las cultura*. Gedisa (serie CIA-DE-MA), 8a. reimpresión, Barcelona.
- GIMÉNEZ MONTIEL, Gilberto (compilador) (1987), *Programa nacional de Formación de profesores universitarios en ciencias sociales. La teoría y el análisis de la cultura*. Compilador Gilberto Giménez M. (antología), SEP, Universidad de Guadalajara y COMECOSO, México.
- GODED, Jaime (s/f), *El mensaje didáctico audiovisual: producción y diseño*. Deslinde. Cuadernos de cultura política universitaria. Serie Nuevos Métodos de Enseñanza, No. 12, UNAM, México.
- GRUZINSKI, Serge (1995), *La colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y occidentalización en el México español siglo XVI-XVIII*. Fondo de Cultura Económica, México.
- GRUZINSKI, Sergio (1995), *La guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a "Blade Runner"*. Fondo de Cultura Económica, México.
- GUIRAUD, Pierre (1972), *La semiología*. Siglo XXI, México.
- HELL, Víctor (1986), *La idea de la cultura*. Fondo de Cultura Económica (serie Breviarios), México.

- HERNÁNDEZ DÍAZ, Jorge (coordinador) (1998), *Las imágenes del indio en Oaxaca*. Instituto Oaxaqueño de las Culturas-Fondo Estatal para la Cultura y las Artes-Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, México.
- HOFFMANN Odile y Fernando I. Salmerón Castro (coordinadores) (1997), *Nueve estudios sobre el espacio. Representaciones y formas de apropiación*, CIESAS; ORSTOM, México.
- INSTITUTO Indigenista Interamericano (1993), *Anuario indigenista*, III, México, Vol. XXXII.
- J. GREIMAS, Algirdas y Jacques Fontanille (1994). *Semiótica de las pasiones .de los estados de cosas a los estados de ánimo*. Siglo XXI, México.
- J. ONG, Walter (1996), *Realidad y escritura*. Fondo de Cultura Económica, México.
- KAËS, R. (1996), *La institución y las instituciones*. Paidós, México.
- LEACH, Edmundo (1989), *Cultura y comunicación. La lógica de la conexión de los símbolos*. Siglo XXI, México.
- LECOURT; Dominique (1982), *Para una crítica de la epistemología*. Siglo XXI, México, (Colección Mínima 72).
- LAKOFF, George y Mark Jonson (1995), *Metáforas de la vida cotidiana*. Trad. Carmen Gonzáles Marín. Cáteda, Madrid.
- LEÓN-PORTILLA, Miguel (1983), *La filosofía náhuatl*. Instituto de Investigaciones Históricas-UNAM, México.
- LE GOFF, J. (1983), *Tiempo trabajo y cultura en el occidente medieval*. Taurus, Madrid.
- LE GOFF, J. (1987), *Los intelectuales en la Edad Media*. Gedisa, México.
- LECHUGA, Ruth (coordinadora) (Segunda edición 2000), *Artes de México*. Revista Libro, núm, 35, Primera Edición. 1996. Fundada en 1953 por Miguel Salas Anzures y Vicente Rojo.

- LENKERSDORF, Carlos (1996), *Los hombres verdaderos voces y testimonios Tojolabales*. Siglo XXI, México.
- LÓPEZ AUSTIN, Alfredo (1980), *Cuerpo humano e ideología. Las concepciones de los antiguos nahuas*. Tomo I, Instituto de Investigaciones Antropológicas -UNAM, México.
- LÓPEZ AUSTIN, Alfredo (1985), *La educación de los antiguos nahuas 1 y 2*. Ediciones El Caballito, México.
- LÓPEZ GUZMÁN, Bartolomé (1999), *Educación indígena intercultural para niños de Xochistlahuaca, Guerrero*. Universidad Pedagógica Nacional, México (Colección Variaciones).
- LÓPEZ, Gerardo y Sergio Velasco (1985), *Aportaciones indias a la educación*. Ediciones El Caballito, México.
- MEAD, G. H. (1993), *Espiritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. PAIDÓS, México.
- MENA, Patricia, Héctor Muñoz y Arturo Ruiz (1999), *Identidad lenguaje y enseñanza en escuela bilingües indígenas en Oaxaca*. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 201, México.
- MÉNDEZ y MERCADO, Leticia Irene (compiladora) (1992), *I Seminario sobre identidad*. Instituto de Investigaciones Antropológicas, México.
- MOSCOVICI, Sergio (1988), *Psicología social II. Pensamiento y vida Social, psicología social y problemas sociales* Trad. David Rosenbaum, Paidós, Barcelona.
- M. FOSTER, George (trad. Carlos A. Castro) (1985), *Cultura y conquista la herencia española en América*. Universidad Veracruzana, México.
- MUÑOZ, Héctor *et al* (coordinadores) (1996), *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. UAM-I y ENAH, México.
- NOËLLE CHAMOUX, Marie (1992), *Trabajo, técnicas y aprendizaje en el México indígena*. SEP-CIESAS, México.

- ORNELAS TAVÁREZ, Gloria Evangelina (2000), *Formación docente ¿En la cultura? Un proyecto cultural educativo para la escuela primaria*. Universidad Pedagógica Nacional, México (Colección Textos Núm. 17).
- PARIS POMBO, María Dolores (1990), *Crisis e identidades colectivas en América Latina*, Premiá, México.
- PIMENTEL, Luz Aurora (1998), *El relato. Estudios de teoría narrativa*. Siglo XXI, México.
- P. MURDOCK, George (1994), *Guía para la clasificación de los datos culturales*. Universidad Autónoma Metropolitana- Iztapalapa, México.
- RABY, David (1974), *Educación y revolución social en México*. SEP, México. (Sep Setentas: 141).
- RODRÍGUEZ, Mariangélica (1998), *Mito, identidad y rito. Mexicanos y chicanos en California*. CIESAS, México.
- ROMERO MUNGÍA, María Elena (1988), *Neponaltitzin. Matemáticas nahuas Contemporáneas*, SEP-DGCP, México.
- ROUQUIÉ, Alain (1997), *América Latina introducción al extremo Occidente*, Siglo XXI, México.
- RUÍZ ÁVILA, Dalia (2003), *Tejiendo discursos se tejen sombreros. Identidad y práctica discursiva*. Tomos I y II. Universidad Pedagógica Nacional, Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, Fomento Editorial, México (Colección de textos 36, 37).
- RUIZ GONZÁLEZ, María Teresa (1981), *Chinantecos de Oaxaca*. INI, México.
- RUÍZ GONZÁLEZ, María Teresa (1982), *Los mixtecos de la sierra*. INI, México.
- SCHUTZ, Alfredo (1974), *Estudios sobre teoría social*. Amorrortu Editores, Buenos Aires, (18ª).

- SALAZAR Sotelo, Julia (1999), *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia ¿...y los maestros que enseñamos por historia?* Universidad Pedagógica Nacional, México (Colección Educación).
- SÁNCHEZ PARGA, José (1988), *Aprendizaje, conocimiento y comunicación en la comunidad andina*. Centro Andino de Acción Popular CAAP, Quito Ecuador.
- SEDEÑO, Livia y María Elena Becerril (1985), *Dos culturas y una infancia: psicoanálisis de una etnia en peligro*. Fondo de Cultura Económica, México.
- SWADESH, Mauricio (1984), *El lenguaje y la vida humana*. Fondo de Cultura Económica, México.
- TAIPE CAMPOS, Néstor Godofredo (2000), *Dos soles y lluvia en los Andes: Estudio de los valores sociales en los mitos andinos*. ENAH, México, Tesis Doctoral.
- T. HALL, Edward (1998), *La dimensión oculta*. Siglo XXI, México.
- THOMPSON SIDNEY, John E. (1988), *Grandeza y decadencia de los mayas*. Fondo de Cultura Económica, México.
- TOVAR, Marcela y Mariam Chavajay (Coordinadoras) *et al.* (septiembre de 1999), *Más allá de las costumbres: Cosmos, orden y equilibrio. El derecho del pueblo maya de Guatemala*. Resultados de la investigación realizada en la región Achi', Chuj, K'iche, Mam, Multiénica Ixcán, Multiénica Petén, Qéqchi'y Tzútujil. SAQBÍCHIL-COPMGUA, Guatemala.
- TOVAR DE GARIBAY, Ma. Fernanda (1981), *Otomíes del estado de Hidalgo*. INI, México.
- TURNER, Víctor (1994), *La selva de los símbolos*. Siglo XXI, México.
- VARGAS, María Eugenia (1994), *Educación e ideología*. CIESAS, México.

- VÁZQUEZ MENDOZA, Heriberto (1982), *Los otomíes del altiplano*. INI, México.
- VILLORO, Luis (1998), *Creer, saber, conocer*. Siglo XXI, México.
- YURÉN CAMARENA, María Teresa (1999), *Formación, horizonte al quehacer académico. (Reflexiones filosófico-pedagógicas)*. Universidad Pedagógica Nacional, México (Colección Textos).
- ZEMELMAN MERINO, Hugo (1987^a), *Uso crítico de la teoría. En torno a la función analítica de la totalidad*. Universidad de las Naciones Unidas y Colegio de México, México.
- ZEMELMAN MERINO, Hugo (1997), *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. Centro de Estudios Sociológicos del Colegio de México, México (Jornadas 126).
- ZEMELMAN MERINO, Hugo (1983), *Historia y política en el conocimiento*. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM, México (Serie Estudios 71).
- ZEMELMAN MERINO, Hugo (2002), *Necesidades de conciencia. Un modelo de construir conocimiento*. Colegio de México-Anthropos, México.

ARTÍCULOS

- ADAMS Richard N. (1993), “Los pueblos indios en el proceso de globalización”, en *Anuario indigenista*. Instituto Indigenista Interamericano, México, vol. XXXII, pp. 363-379.
- ALMEIDA, M. de Diago, Julieta Haidar *et al.* (1979), “Lengua y cultura en el Ecuador”. Instituto Otavaleño de Antropología, Quito, pp.11-47 y 251-342.

- BARABAS, Alicia Mabel y Miguel Alberto Bartolomé, “Los protagonistas de las alternativas autonomicas”. Documento inédito (proporcionado por el doctor. Ricardo Melgar).
- BARTOLOMÉ, Miguel Alberto (1993), “Articulación de la Diversidad. III Reunión de grupos de Barbados”, en *Anuario Indigenista, Instituto Indigenista Interamericano*, México, vol. XXXII, pp. 143-178.
- BARRÉ, Marie Chantal (1982), “Políticas indigenistas y reivindicaciones indias” en América Latina 1940-1980”, en Bonfil, Ibarra et al. *América Latina: etnodesarrollo y etnocidio*. FLACSO, Costa Rica, (Colección 25 Aniversario).
- BONFIL BATALLA, Guillermo (1983), “Lo propio y lo ajeno, una aproximación al problema del control cultural”, en *La cultura popular*. Premiá Editora, México, pp. 76-86.
- BOURDEIU, Pierre (1987), “Estructuras, habitus y prácticas”. Tomado de *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Librairie Droz, Paris-Ginebra, 1972, pp. 174-189. Traducción de Ana Luisa Vega y Gabriela Montes de Oca, en *Programa nacional de formación de profesores universitarios en ciencias sociales. La teoría y el análisis de la cultura*. Gilberto Jiménez, comp., M. (antología), SEP, Universidad de Guadalajara y COMECOS, México, pp. 265-280.
- COHETO MARTÍNEZ, Cándido (1983), “Avances y perspectivas de la educación indígena en Oaxaca”, en Editores Nemesio J. Rodríguez et al. *Educación, etnias y descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural*. UNESCO, México, vol. 1.
- CASTAÑEDA CAMEY, Xóchitl y Gladys J. Guadron Castro (1986), “Antecedentes de la medicina prehispánica”, en tesis *La medicina tradicional en el ciclo vital Tepozteco*. Escuela Nacional de Antropología e Historia, INAH-SEP, México, pp 87-116.

- CHÁVEZ ARELLANO, María Eugenia (2004), “*Identidad y migración y expectativas de algunos masahuas en la ciudad de México*”, *Gazeta de Antropología*, México, No 20, texto 20-707
- DECONCHY, Jean-Pierre (1988), “Sistemas de creencias y representaciones ideológicas”, en: S. Moscovici, *Psicología social, II Pensamiento y vida social psicología social y problemas sociales*. Paidós, Barcelona, pp. 439-467.
- DENISE, Jodelet (1988), “La representación social: fenómenos, conceptos y teoría”, en S. Moscovici, *Psicología social, II Pensamiento y vida social psicología social y problemas sociales*, Paidós, Barcelona, pp. 469-494.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (1995), “Procesos curriculares, institucionales y organizacionales”. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México (Colección “Investigación educativa en los ochenta perspectiva para los noventa”).
- DE VOS, George (1981), “El ser humana como aprendiz de cultura”, en *Antropología Psicológica*. Anagrama, Barcelona, pp. 7-44.
- ESTEBAN, Lisa (1973), *La teoría de la cosmovisión. Un mundo nuevo para la humanidad. La armonía espacio-tiempo en el universo y en el hombre y el sentido de la “unidad” cósmica –sin unidad-*Instituto de la Teoría de la Cosmovisión, Buenos Aires, pp. 16-63.
- FARRISS, Nancy (1985), “Recordando el futuro, anticipando el pasado: Tiempo histórico y tiempo cósmico entre los mayas de Yucatán”, en *La memoria y el olvido. Segundo simposio de historia de las mentalidades*, SEP (Culturas), México, (Colección Científica INAH) pp. 47-60.
- ESTABLET, Roger (1987), “Cultura e ideología”. Tomado de Cahiers Marxistes-Leninistes, publicados por el círculo de estudiantes comunistas de la Ecole Normale Superieure, números 12-13, julio-octubre de 1996, pp. 15-18. Traducción de Gilberto Giménez Montiel, en *Programa nacional de formación de*

profesores universitarios en ciencias sociales. La teoría y el análisis de la cultura. Compilador Gilberto Jiménez M. (antología), SEP, Universidad de Guadalajara y COMECOSO, México, pp.177-180.

GABRIEL HERNÁNDEZ, Franco (1983), “Los momentos históricos de la educación indígena bilingüe-bicultural”. Documento leído en la Ceremonia de Clausura del Seminario sobre Criterios y Estrategias para el Diseño Curricular de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural, coordinado entre ICASE y la DGEI, México, 13 de septiembre.

GLAZMAN, Raquel (1995), “Los actores de la investigación curricular al inicio de 1988”, en A. Furlán y M. Pasillas. *Desarrollo de la investigación en el campo del currículum.* ENEP- Iztacala, UNAM. México. Citado en *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales.* Coordinador Ángel Díaz Barriga. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México (Colección “Investigación Educativa en los ochentas perspectivas para los noventa).

GIMÉNEZ MONTIEL, Gilberto, comp. (1987), “La problemática de la cultura en las ciencias sociales”, en *Programa nacional de formación de profesores universitarios en ciencias sociales. La teoría y el análisis de la cultura.* SEP, Universidad de Guadalajara COMECOSO, México, pp. 15-86.

GORTARI KRAUSS, Ludka de (1995), “Educación Indígena”, en *Revista Educación 2001.* Instituto Mexicano de Investigaciones Educativas S.C., México, Núm. 7, diciembre.

HEIDER, Karl G. (1988), “The Rashoomos effect: When Ethnographers disagree”, en *American Anthropologist*, Vol. 90, No. 1, marzo, pp. 73-81.

HERNÁNDEZ DÍAZ, Jorge (1998), “La construcción de la categoría “Indio” en el discurso antropológico” y “La (re) construcción de los referentes de la identidad colectiva en el discurso de las organizaciones indígenas”, en *Las imágenes del indio en Oaxaca.* Coordinador Jorge Hernández Díaz. Instituto

Oaxaqueño de las Culturas, Fondo Estatal para la Cultura y las Artes Universidad Autónoma Benito Juárez en Oaxaca, México.

HERNÁNDEZ LÓPEZ, Ramón (1983), "Reflexiones en torno al sistema de educación indígena bilingüe y bicultural", en Nemesio J. Rodríguez. *et al.* editores: *Educación, etnias y descolonización en América latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural.* UNESCO, México, vol 1.

JULIÁN Caballero, Juan (1998), "El profesional indio y su identidad comunitaria. Una reflexión desde dentro", en *Las imágenes del indio en Oaxaca.* Coordinador Jorge Hernández Díaz. Instituto Oaxaqueño de las Culturas, Fondo Estatal para la Cultura y las Artes Universidad Autónoma Benito Juárez en Oaxaca, México.

KIRK, Jerome y Marc L. Miller (1986), "Reliability and validity", en *Qualitative Research*, Londres, Sage (Qualitative Research Methods Vol. 1).

LEGROS, Monique (1985), "La expresión del pasado, del nahuatl al castellano", en *La memoria y el olvido. Segundo simposio de historia de las mentalidades*, INAH (Colección Científica), México, pp. 21-32.

LOPÉZ GARCÍA, Arcadio (2001), *Juego de la lotería nahuatl.* Trabajo presentado en el curso de Didáctica General en el Posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas en el semestre 2001-1.

LENKERSDOF, Carlos (2002), "Aspectos de la educación desde la perspectiva maya-tojolabal", en *Revista Reencuentro* núm. 33, UAM-X, México, mayo.

MEDINA HERNÁNDEZ, Andrés (1987a), "La cuestión étnica en México: una reconsideración histórica", en *Boletín de Antropología Americana*, Instituto Panamericano de Geografía e Historia, México, No. 16. diciembre.

MEDINA HERNÁNDEZ, Andrés (1987b), “El etnopopulismo y la cuestión nacional en México: El espacio político de los grupos étnicos”, en *Anales de Antropología*. UNAM, México, vol. XXIV, pp. 171-198.

MEDINA HERNÁNDEZ, Andrés (1990), “La etnografía de México: un cambiante y milenario mosaico de lenguas y culturas”, en *Revista Universidad de México*. UNAM, México, vol. XLV, núm. 477, octubre, pp. 10-18.

MEDINA HERNÁNDEZ, Andrés (1992a), “La educación indígena: una Reflexión antropológica y una propuesta etnográfica”. UNAM, México, septiembre, (documento inédito).

MEDINA HERNÁNDEZ, Andrés (1992b), “La identidad étnica: turbulencias de una definición”, en Méndez y Mercado, Leticia J. *I Seminario de Identidad*. IIA- UNAM, México, pp. 13-27 (Cuadernos de investigación).

MEDINA HERNÁNDEZ, Andrés (1993), “La educación como etnocidio”, en *Ojarasca* No. 17, Pro-México Indígena. A.C., México, febrero, pp. 12-15.

MEDINA HERNÁNDEZ, Andrés, “Educación indígena”, en *Revista Educación 2001*. Instituto Mexicano de Investigación Educativa S.C., México, núm. 7, diciembre. 1995.

MELGAR BAO, Ricardo (1994), “Las utopías indígenas y la posmodernidad en América latina”, en *Revista Americana*, nov.-dic., Año VIII, vol. 6, México, pp. 65-79.

MELGAR BAO, Ricardo (1999), “El patrimonio cultural y la Globalización”, en *Revista Memoria*, Núm. 128, revista mensual de política cultural, México, octubre.

MELGAR BAO, Ricardo (2000 a) “*El universo simbólico de ritual en el pensamiento de Victor Turner*” en Revista No 7 del Intituto de Investigaciones Histórico Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima

<http://www.unmsm.edu.pe/sociales/revistasindex/resumen7.htm>
m

- MELGAR BAO, Ricardo (2000 b) “*Muchos Chiapas en América Latina. Las políticas etnocidas de los militares y tecnócratas neoliberales*” en dirección internet:
<http://www.colciencias.gov.co/seiaal/documentos/rmt.htm>
- MELVILLE, Roberto (s/f), “El proyecto Tennessee. Modelo internacional de gestión de cuenca hidráulicas” y “Agricultores mexicanos de Texas a Tamaulipas. Repatriación en 1939”, CIESAS, México.
- MELVILLE, Roberto (1998), “Las obras de defensa del bajo río Bravo, Antecedente histórico en el manejo de cuencas fluviales”. CIESAS, México, 21-23 de octubre .
- MIGNOLO, Walter D. (1996), “Los estudios subalternos ¿son posmodernos o poscoloniales?: la política y las sensibilidades de las ubicaciones geoculturales”, en *Revista Casa de las Américas*, Núm. 204, Cuba, pp. 20-40.
- MINTZ, Sidney W. (1989), “The sensation of moving, while standing still”, *American Ethnologist*, vol. 16, noviembre, pp. 786-796.
- MOLINA del Villar, América (1998), “Características y síntomas del matlazahuatl” y “Origen y propagación”, en *Propagación del matlazahuatl*. Colegio de México, México.
- MORIN, Edgar (1995), “La crisis de la cultura cultivada”, en *Sociología*. Tecnos, Madrid, pp 300-32.
- M. FARR, Robert (1988), “Las representaciones sociales”, en S. Moscovici, *Psicología social, II. Pensamiento y vida social psicología social y problemas sociales*, Paidós, Barcelona, pp. 495-533.

- M. FISHER, Berenice y Anselm L. Strauss (1988), “El interaccionismo”, en Bottomore, Tom y Robert Nidbet, *Historia del análisis sociológico*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, pp. 522-569.
- NAHMAD, Salomón (1982), “Indioamérica y educación: ¿etnocidio o etnodesarrollo? en BONFIL, Ibarra *et al.*, *América Latina: etnodesarrollo y etnocidio*. FLACSO, Costa Rica, (Colección 25 Aniversario).
- NAVA L., E Fernando (2000), “El derecho a hablar con mi mamá” Presentado en *El encuentro académico patrimonio intangible*. Museo Nacional de Antropología, México, D. F., 29 de noviembre (Es una versión escrita aún sin dictaminar).
- QUIJANO, Aníbal (1992), “Colonialidad modernidad-racionalidad”, en Heraclio Bonilla (comp.), *Los conquistadores. 1491 y la población indígena de las Américas*, FLACSO, México, pp. 433-447.
- QUINTRIQUEO, Segundo (2002), Proyecto Mineduc “Kimeltuwün mew amukey ta zugu: una didáctica para abordar el conocimiento mapuche en el proceso de Formación Inicial en Educación Intercultural”. Talleres Pedagógicos Interculturales 1, II y III: construcción de identidad y procesos pedagógicos. Documento de trabajo Núm. 3, Universidad Católica de Temuco. Facultad de Educación. Departamento de Ciencias de la Educación, Temuco, Agosto.
- RAMÍREZ, OCELOCOATL Sergio (2001), “Culturas Milenarias del anáhuac”, Ponencia presentada en *las Jornadas Culturales y de Evaluación de la Licenciatura en Educación Indígena. 2001*”. UPN, México, 7 de mayo.
- RÍOS G., Eduardo, “Historia de Coyoacán”, en internet, altavista.com.mx
- RITZER, George (1993), “Sociología fenomenológica y etnometodología”, en *Teoría sociológica contemporánea*, McGRAW-HILL, España, pp. 263-311.

ROJAS RABIELA, Teresa (1988), *La siembra de ayer. La agricultura indígena del siglo XVI*. SEP/CIESAS, México.

ROJAS RABIELA, Teresa (1993), “Evolución histórica del repertorio de plantas cultivadas en las chinampas de la cuenca de México (1982)”, en Rojas Rabiela, Teresa (comp..) *La agricultura chinampera. Compilación histórica*. UACH, México, 2º ed.

ROJAS RABIELA, Teresa (1997), “De los bienes y cosas materiales de los Indígenas novohispanos”. Ponencia realizada con el apoyo de CONACYT y el CIESAS. Reunión Anual de la American Society for Ethnohistory. Sesión 23 en *Vida cotidiana en Nueva España y en México decimonónico*. México, 14 de noviembre.

ROJAS RABIELA, Teresa (1999), “La agricultura prehispánica”. Documento de trabajo. CIESAS. Documento de lectura del seminario de Metodología 2” del Doctorado en Antropología Social. 2º. Cuatrimestre, enero-abril.

SAWAMISH (1984), Jefe de la tribu del noroeste de EEUU, “Así termina la vida y comienza el sobrevivir”. Carta enviada al presidente Franklin Pierce 1855, en SEP. Used-Yucatán. Secretaria de Educación Elemental. DGEI. Depto. Educación Indígena. Balantún. Agosto.

TAPPAN MERINO, José Eduardo (1992), “Cultura e identidad” en *I Seminario de identidad*. Leticia Irene Mendoza y Mercado (compiladoras), Instituto de Investigaciones Antropológicas - UNAM, México, pp. 70-90.

ZEMELMAN MERINO, Hugo (1990), “Cultura y política en América latina”. en *Cultura y política en América Latina, Siglo XXI*, México, pp. 16-52.

ZEMELMAN MERINO, Hugo (1988), “Pensamiento Categorical”. Minuta elaborada en el Seminario de Epistemología y Educación. Colegio de México. México, septiembre.

ZEMELMAN MERINO, Hugo (1987b), "Transmisión del conocimiento sociohistórico y su problemática epistemológica". Ponencia presentada en el *Foro nacional sobre formación de profesores universitarios*. ANUIES-SEP-UNAM, México, noviembre.

ZEMELMAN MERINO, Hugo (1999), "Círculo latinoamericano de reflexiones en Ciencias Sociales". Seminario Interno en el COLMEX, México, 10 de septiembre .

DOCUMENTOS OFICIALES

ALIANZA NACIONAL DE PROFESIONALES INDÍGENAS
BILINGÜES, A. C. (1979) *Plan nacional para la instrumentación de la educación indígena bilingüe-bicultural*. Los Pinos México, 11 de diciembre.

ALIANZA NACIONAL DE PROFESIONALES INDÍGENAS
BILINGÜES, A. C. (1983) *Convocatoria. II Congreso Nacional Ordinario*. AMPIBAC, México.

Cuaderno Estadístico Delegacional INEGI de 1995. En página de internet <http://www.equidad.df.gob.mx/cuerpo/indigenas/diag.htm>

Historia en Coyoacán , en http://www.ine.gob.mx/ucajei/publicaciones/gacetitas/154/megaciudades2.html?id_pub=154

INSTITUTO NACIONAL INDIGENISTA (1978), *INI 30 años después. Revisión crítica*. INI, México, diciembre, 400 p. (Número especial de aniversario).

SEP, Dirección General de Educación Indígena (s/f) *Modelo de la educación indígena*. Franco Gabriel Hernández *et al.* coords. DGEI, México.

Proyecto Interinstitucional UPN y Delegación Coyoacán. Verano 1999. Elaborado por Graciela Herrera Labra (UPN) e Ivonn Sámano. Delegación Coyoacán, México.

SEP-AMPIBAC. (1981) *Plan Oaxaca. Instrumentación de la educación Indígena bilingüe-bicultural*. SEP-AMPIBAC, Oaxaca.

SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal (1999). *Orientaciones y sugerencias para la práctica docente. Uso y enseñanza de la lengua materna y segunda lengua en la educación inicial, preescolar y primaria intercultural bilingüe*. SEP-DGEI, México.

SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal (2001). *Lineamientos Generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*. SEP-DGEI, México.

SEP. Usede-Yucatán. Subsecretaría de Educación Elemental. Dirección General de Educación Indígena. Departamento de Educación Indígena (1984). *Curso de capacitación psicopedagógica para aspirantes a promotores culturales bilingües*. Asesor B. A. Kaamal, Balantún, agosto.

SEP. Subsecretaría de Educación Elemental. Dirección General de Educación Indígena (1988). *Manual para la captación de contenidos étnicos*. SEP DGEI, México.

PERIÓDICOS

TURO, Marta (1998), “Tintes de México antiguo xihuitl, nocheztli y tixinda”, en *Noticias Turismo*. Domingo 25 de enero. *La presencia india contemporánea en Oaxaca*. pág. 2

PERFIL DE LA JORNADA (1995), “Desarrollo de los pueblos indígenas. Anteproyecto de reforma a los artículos 4º y 115 constitucionales”. Viernes 22 de septiembre.

POSADA, Miriam (2003), “Industriales se oponen a que se negocie un acuerdo comercial con China”, en *La Jornada*, lunes 4 de agosto, pág. 20.

INFORMANTES DE SABERES CULTURALES

CABALLERO CABALLERO, Marcela (2003), Traducción de diálogos en mixteco en el trabajo de interpretación. Estudiante de la Licenciatura en Educación Indígena, mixteca, Oaxaca.

CAMPOS MONTALVO, Eugenia (2002) *Día de muertos Mixteca*, egresada de la Licenciatura en Educación Indígena

CHIVARRA VALDEZ, Marcelino (2000) *Día de Muertos (Creencias y Tradiciones) del grupo étnico huichol*. Del estado de Jalisco, México, (trabajo presentado en el curso de Metodología del trabajo intelectual 1. Generación 2000-2004).

FLORES, Máximo (2002), mixteco, egresado de la Licenciatura en Educación Indígena, UPN, México.

GUTIÉRREZ CRUZ, Virginia (2001), Tseltal, egresada de la Licenciatura en Educación Indígena, UPN, México.

HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, Melesio (2003), Traducción de diálogos en mixteco en el trabajo de interpretación. Estudiante de la Licenciatura en Educación Indígena, mixteco, Oaxaca.

JIMÉNEZ, Carlos (2003), Entrevista no estructurada sobre los movimientos de la danza de los concheros; el color desde una lectura indígena y otros aspectos. Arqueólogo. México, 15 abril.

MORENO MONTALVO, Omobono (2003), Mixteco, estudiante de la Licenciatura en Educación Indígena, entrevista, noviembre 27.

PALEMÓN, Víctor (2001), *Tejido de hamacas* (filmación en Copalillo, Gro.). Región náhuatl de Chilapa, Guerrero. Estudiante de la Licenciatura en Educación Indígena, UPN, generación 1999-2003, México.

PÉREZ, Juan (Mol Xun Tsotsil Chombo'. Sr. Juan de lengua tsotsil de agua muerta, chamula) (2003). Informante de sus costumbres y tradiciones chamulas, noviembre.

QUIROZ QUIROZ, Paulino (2004), Mixteco, estudiante de la Licenciatura en Educación Indígena, generación 2001-2005, México.

RENDÓN GARCÍA, Jesús Leobardo (2004). Maestro en Educación Matemática. Docente de la UPN, México.

Cuadernos de trabajo de campo de Hernández Gómez, Norma y Martínez Martínez, Rufino, estudiantes que participaron en el programa de migrantes en Coyoacán, 2000-2001.

ANEXOS



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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

Anexo 1.....	391
Trabajo de campo o levantamiento de información.....	393
Primera fase.....	395
A) Jardín Hidalgo o quiosco de Coyoacán.....	397
B) Cuadrante San Francisco.....	416
C) Santo Domingo, Coyoacán.....	417
D) Santa Úrsula, Coyoacán.....	425
Segunda fase.....	430
A) Nessel, Santo Domingo, Coyoacán.....	430
B) San Emeterio, Santa Úrsula Coapa, Coyoacán.....	455
C) San Bertín, Santa Úrsula Coapa, Coyoacán.....	475
Tercera fase.....	495
A) San Bertín, Santa Úrsula Coapa, Coyoacán	497
B) Mesmel, Santo Domingo, Coyoacán.....	503
Seminario-taller para estudiantes.....	513

Anexo 2.....	519
Relación de estudiantes que participaron.....	521
Anexo 3.....	523
Fotografías del trabajo de campo.....	525
Anexo 4.....	535
Relación de niños que participaron.....	537
2.4. A manera de conclusión	545
Anexo 5.....	535
Video del trabajo de campo.....	549

ANEXO 1

TRABAJO DE CAMPO

LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN

El pilar fundamental de la investigación lo constituyó el trabajo de campo, el cual, por razones convencionales fue necesario hacer un corte al año nueve meses, aunque la vinculación con este espacio de trabajo se mantuvo a lo largo de los cuatro años durante los que se sistematiza la presente investigación.

Los referentes empíricos obtenidos durante el trabajo de campo nos permitieron reconocer las estructuras de significación y representación simbólica de los niños indígenas migrantes que participaran en los “Talleres interculturales para niños indígenas migrantes en la Delegación Coyoacán”. En la demarcación se trabajó en dos colonias consideradas con mayor población indígena migrante:

ξ Santa Úrsula Coapa, Coyoacán

ξ Santo Domingo, Coyoacán

La primera fase del trabajo de campo partió de un plan de trabajo en el que se incorporó a un grupo de estudiantes maestros indígenas de la Licenciatura en Educación Indígena de la UPN, para establecer contacto directo con la población indígena migrante de cada una de las colonias señaladas, a partir de una identificación lingüística y cultural. Fueron ellos quienes abrieron la brecha para concentrar a un buen número de población infantil migrante indígena de diferentes grupos étnicos. Este primer acercamiento fue un encuentro de identidades y fue la estrategia que dio sentido a las siguientes acciones.

Implementación de los “Talleres interculturales de regularización para niños indígenas migrantes”, atendidos por los estudiantes de la UPN. Los referentes

empíricos obtenidos durante los talleres, nos permitieron reconocer las estructuras de significación y representación simbólica de los niños indígenas migrantes que participaron en éstos. El reconocer símbolos culturales nos sirvió de hilo conductor para identificar experiencias heredadas a través de la memoria colectiva y que sirvieron para orientar y detectar aprendizajes diferenciados como parte de un comportamiento colectivo que dio cuenta de una manera de ser culturalmente diferenciada. El identificar símbolos cosmológicos del pensamiento indígena, nos permitió, a su vez, acercarnos a una identidad cultural y a un comportamiento colectivo. Las conductas más comunes y similares que pudimos encontrar durante el trabajo de campo, las ubicamos en referentes empíricos de observación como los siguientes:

a) El dibujo y la relación con el color nos abrió una veta para ubicar estructuras de representación simbólica, en tanto el dibujo expresa una imagen como abstracción de su realidad como forma, y el color como cosmología; ambas cristalizaron un trasfondo simbólico que representó una concepción en relación con el espacio y el movimiento en concordancia con su pasado histórico.

b) La grafía, como otro referente empírico, en su trazo y en su forma era adaptada a la hoja del cuaderno con una lógica de movimiento y dirección opuesta a la lógica de la escritura del castellano; más bien su escritura se centraba en una abstracción de signos que reflejaban un aprendizaje a través de la copia y de la imitación. La copia se enfocaba en la extracción de elementos y rasgos aislados de la grafía de la letra, lo que hacía que se les dificultara más la imitación y la articulación de la palabra. Esta lógica de aprendizaje diferenciada representa una dificultad entre su estructura de pensamiento etnocultural con la estructura de orden occidental.

La articulación de los referentes empíricos y el razonamiento explicativo, descriptivo y crítico de los mismos, en el campo de los diferentes niveles de observación, me remitió a apoyarme en una investigación interpretativa, en la medida en que no existen referentes de comparación y, por lo tanto, la construcción del análisis del trabajo de campo parte de diversos criterios epistémicos, lo cuales me permitieron abrir ángulos de construcción con los referentes problemáticos observados con mayor frecuencia.

La combinación de significados que giraron alrededor de los referentes empíricos observados se expresó fundamentalmente en la forma como imagen, el color asociado a un conocimiento cosmológico, el trazo con líneas que generalmente remarcan con trazos gruesos, precisos y continuos de acuerdo con el contorno de la forma y el espacio en relación diferenciada con la lógica occidental.

Primera fase

La primera fase del trabajo de campo abarcó de mayo a diciembre de 1999, y permitió un primer acercamiento con la población indígena migrante de la demarcación. A partir de este primer contacto se conoció cuáles eran los propósitos y acciones del programa, lo que nos permitiría tener una idea de cómo se daba esta atención al indígena migrante y cuáles eran sus necesidades pedagógico-didácticas en las que se pudiera incidir, de manera que fuera posible abrir el camino de la investigación. Asimismo, se investigó cuáles eran las colonias con mayor población indígena migrante, resultando principalmente cuatro:

- A) Jardín Hidalgo o quiosco de Coyoacán
- B) El Cuadrante de San Francisco
- C) Santa Úrsula Coapa, Coyoacán y
- D) Santo Domingo, Coyoacán

Con base en este primer acercamiento se elaboró un plan de trabajo con un grupo de estudiantes maestros indígenas de la licenciatura en Educación Indígena de la UPN, con el objeto de establecer contacto directo con la población indígena en cada una de las colonias señaladas a partir de su identificación lingüística y cultural y así organizar mejor la propuesta de los talleres. El personal de la delegación nos puso en contacto con algunas familias indígenas y fueron los maestros quienes abrieron la brecha para concentrar a un buen número de población infantil migrante indígena de diferentes grupos étnicos.

Este primer contacto, que lo podemos llamar como de encuentro de identidades, fue la estrategia que dio sentido a las siguientes acciones, como los Talleres interculturales de regularización para niños indígenas migrantes.

Esta primera fase del programa se desarrolló en dos momentos: el primero permitió introducirnos en el contexto de los migrantes indígenas y el segundo en la operatividad de los talleres y se llevaron a cabo en los cuatro puntos estratégicos mencionados líneas atrás.

Para esta primera fase se contó con treinta y nueve estudiantes que participaron en el primer momento, mientras que para el segundo momento se contó con trece maestros bilingües de los treinta y nueve que iniciaron; con la participación de todos más el apoyo de un equipo de técnicos de la delegación se logró la captación de cincuenta y siete niños indígenas que fluctuaban entre los cinco y catorce años de edad, pertenecientes a diversas etnias, de las que sobresalían los otomíes, mixtecos, huicholes y chinantecos.

Paralelamente a esta primera fase se buscar contactos con instituciones como la UNICEF, que pertenece a la UNESCO, y que se enfocó en el campo de la educación primaria, su proyecto se caracteriza por trabajar muy estrechamente con la comunidad migrante indígena en contextos urbanos donde se desenvuelven. Asimismo, se entrevistó a especialistas que han participado en la elaboración de materiales didácticos para la educación indígena y en la

capacitación o profesionalización de maestros indígenas; nuestros entrevistados fueron Marcela Ramírez, López Mar, Carlos Jiménez, María de Jesús Salazar Muro; la finalidad de las entrevistas era conocer lo que se ha hecho en el campo pedagógico-didáctico y ver qué es recuperable en lo referente a sus propuestas didácticas y materiales para grupos culturalmente diferenciados, para nuestro caso concreto, para los indígenas migrantes.

Este primer contacto con los niños, padres, instituciones y algunos especialistas en el campo de la educación indígena, me permitió establecer algunos procedimientos metodológicos e instrumentales para el trabajo de campo.

A) Jardín Hidalgo o quiosco de Coyoacán



Como ya se ha señalado, en el Jardín Hidalgo ya venían trabajando varios brigadistas de Visión Mundial¹ como se hacían llamar y, al incorporarse a este programa, los estudiantes maestros indígenas de la UPN, el número de niños indígenas aumentó y los maestros se dividieron para atender los talleres en diferentes lugares; de entre estos talleres, el que más consistencia presentó fue el del Jardín Hidalgo, que estaba atendido por una estudiante que cursaba el octavo semestre de la licenciatura en Educación Indígena; Virginia Gutiérrez Cruz,

¹Virginea me comentó que este grupo de Visión Mundial pretendía trabajar con los niños diferentes aspectos, uno de éstos era formarles hábitos de permanencia dentro de un salón de clases, con el propósito de prepararlos para su incorporación a la escuela, porque no están acostumbrados a relacionarse con sus compañeros, y mucho menos estar cinco horas dentro de un salón de clases dadas sus condiciones de vida lo que los lleva a comportarse con mayor "libertad".

quien posteriormente fue contratada por la delegación² y tenía que cumplir con el requisito del servicio social; los demás estudiantes se fueron a otros talleres en Santo Domingo y Santa Úrsula. Virginia estuvo apoyada en el taller por Leticia, otra prestadora de servicio, y Ramona una brigadista; a continuación se presentarán algunos registros de observación.

16 de octubre de 1999

Este día visité el Jardín Hidalgo, donde me di cuenta de que se trabajaba con un grupo multigrado de entre veinte y veinticinco niños;³ las edades fluctuaban entre los tres y catorce años. La diversidad del grupo se puede percibir de la siguiente manera: niños que asisten a la escuela; niños que no asisten a la escuela, niños que saben leer y hacer operaciones básicas y que no asisten a la escuela; niños que no saben leer y sí asisten a la escuela; niños que presentan ausentismo escolar temporal y otros que ya se dieron de baja definitiva, etc. Todos ellos estaban atendidos por dos estudiantes indígenas y dos brigadistas de Visión Mundial.

El trabajo de la mayoría de estos niños es parte de la fuente de ingresos económicos de sus casas, pues venden chicles, estampas, collares y pulseras de chaquira. La actividad laboral de la familia de estos sujetos, la ubico como vendedores ambulantes que tienen que estar cuidándose de los inspectores que vigilan el Jardín Hidalgo, para no ser despojados de su mercancía, situación que los tiene siempre bajo presión. También se da el caso de los migrantes que no cuentan con el “capital mínimo” para vender, pero sí con los niños que utilizan para pedir dinero. Estos niños son los que viven el mayor rechazo y discriminación racial por parte de algunos sectores de la sociedad occidental.

² Otro de los estudiantes que más adelante también la Delegación contrato para atender el programa fue Máximo Flores.

³ Esta fluctuación se debía a que estos niños entraban y salían constantemente.

El taller operaba bajo estas condiciones de presión y/o discriminación y, por lo tanto, se tenían que buscar estrategias adecuadas para apoyar académicamente a los niños que salían y entraban al taller porque sus padres los inquietaban. En este contexto, las encargadas, Virginea y Leticia principalmente, empezaron a plantear la necesidad de programar este espacio en un horario accesible para que pudieran asistir, así como, también, operar con ciertas actividades de enseñanza-aprendizaje que tomaran en cuenta la movilidad constante de los niños que asistían.

Dicha actividad didáctica consistía principalmente en colorear figuras ya diseñadas de personajes de la TV, como Winnie Poo, Picachú, Pokémon y Barny o bien dibujar lo que ellos quisieran en hojas blancas para que los niños expresaran sus concepciones frente a ciertos conocimientos cosmológicos: los dibujos que realizan eran alusivos al campo, a la iglesia de su comunidad, animales y otros. A los niños que ya sabían leer y escribir se les motivaba en la lecto-escritura, permitiendo que entre ellos compartieran experiencias de su cultura y/o establecieran intercambio cultural a partir de palabras sencillas en su lengua materna (otomí, tseltal, mazahua, mixteco, huichol, otros).

Es importante destacar que en esta activada participaba con el ejemplo, la maestra Virgina les decía cómo hacerlo (como yo la observaba), ella me comentó: “lo hago con el objeto de que los niños valoren su propia identidad y se sientan en un ambiente de confianza”.

Durante mi presencia fueron llegando padres a ver a sus hijos o a recogerlos, lo que aprovechábamos para platicar con algunos y ver la posibilidad de implementar conjuntamente con el personal de la delegación otro Taller. Acordamos con ellos trabajar los sábados en Santo Domingo y en Santa Úrsula.

13 de noviembre de 1999

Este día llevé a cabo una entrevista con Ramona Cordero, quien pertenece a la brigada Sembrando Seguridad, del grupo Visión Mundial; en ella habló de su compromiso con el grupo zapatista y se identificó como “brigadista por la dignidad en Chiapas”. Ramona es una de las brigadistas que venía trabajando como voluntaria con los niños indígenas que asisten al Jardín Hidalgo; su participación como voluntaria le ha permitido el acercamiento de varios niños, quienes muestran alegría cuando llega y se acercan a saludarla con mucho cariño. Ramona que no es indígena ha mostrado un gran respeto por la cultura y la lengua de los grupos étnicos.

Sin tener mucha formación en el campo pedagógico-didáctico para grupos culturalmente diferenciados Ramona busca estrategias didácticas para trabajar con los niños: utiliza grabadora, les pone cassetes con rondas, les lee cuentos y pone a dibujar a los niños, mostrando paciencia y mucha tolerancia durante su trabajo con ellos; permite que la jalen, los abraza, les obsequia paletas y la comparte con ellos, etc.

Durante la entrevista informal que tuvimos Ramona y yo, me fue presentando a los niños con los que tenía más tiempo trabajando y comentó algunos detalles que ella ha observado en cada niño de los que asistían al taller con mayor regularidad:

1. Dulce Jazmín: niña otomí de ocho años de edad, asiste a la escuela primaria “Cuitlahuac” en segundo año ubicada en el Edo. de México. Es muy sociable y extrovertida, siempre acude al taller y le gusta trabajar en todo lo que se propone hacer. Ramona llama a la niña y ésta se acerca y comenzamos a platicar.

E:⁴Le pregunté: ¿vas a la escuela?

N. Sí (como yo estaba escribiendo ella me pidió que le permitiera escribir en mi cuaderno).

E: Le dije que sí, que escribiera su nombre, en que grado iba y el nombre de su escuela, tomó rápido el cuaderno y escribió “*Dulce Hasmin. 8, 2º año, Cuitlahuac, Edo. de México*”.

2. Elizabeth: niña mixteca de seis años de edad; cursa primer año de primaria. Su mamá vende cuadros rústicos. Cuando Elizabeth vio que Dulce escribió en mi cuaderno, ella también lo quiso hacer y escribió “*Kitzalit. 6 (años)1º (prim.)*”; después se fue a dibujar.

3. Rosa: niña otomí, de ocho años de edad; de tercer año de primaria, en la escuela Fray Antonio ubicada en el Cuadrante de San Francisco; ella, al igual que las otras niñas también quiso escribir en el cuaderno y anotó: “yo me llamo Rosa, tengo tres hermanos y se llaman Josefina, Daniel y Marisol”.

Ramona comentó que Rosa tiene tres hermanos: Josefina de diez, Daniel de seis y Marisol de cuatro años; sus padres, Roberto y Antonia de 29 años, son originarios de Querétaro y hablan la lengua otomí. Estos datos se confirmaron con el escrito de la niña. Rosa es una niña que sabe leer y escribir, va en tercer grado de primaria, le gusta escribir más que dibujar, se sabe las tablas de multiplicar; no habla la lengua otomí, se pelea mucho con los niños; la vimos pelear con otra niña otomí de Querétaro. Rosa ve muy poco a su mamá que vende muñecas en un puesto en el Jardín Hidalgo y en las tardes van a una escuela que se encuentra cerca de donde vive con sus primos.

Después de este acercamiento con los niños con los que Ramona trabaja, todos decidieron ir a colorear, actividad que les gusta y les llama la

⁴ “E” entrevistador, N niño (a), “P” o “M” Padre o madre.

atención: entre los dibujos que más les atraen están los de Winnie Poo, Picachu, Pokemon y Barny. La maestra Virginea no se da abasto para hacer dibujos de Pokemon. Mientras los niños dibujan y colorean la maestra Leticia anota sus nombres en algunos dibujos y los va pegando con masking-tape alrededor de la barda del quiosco, con el fin de que los mismos niños valoren sus propios trabajos. Cuando vi la inquietud de los niños por estos personajes, le pedí a Lety que les preguntara a los niños sobre sus dibujos:

Lety: ¿por qué les gustan estos muñecos?

Niños (varios a la vez): porque tenían poderes.

Lety: ¿y Barny?

N. Porque es un muñeco que canta y baila.

Lety: ¿pero qué poderes tiene?

Niño 1: Es que es fuerte.

Niño 2: Porque come bien.

Lety: ¿y tú no comes bien?

Niño 3: Se lo gasta en tazos y estampitas.

Lety: Pero, ¿a ver qué poderes tienen?

Niño 4: Como el señor. Benito.

Lety: ¿Quién es el señor Benito.

Niño 4: El señor que cura a mi mamá.

Lety: El doctor.

Niño 4: Sí.

Lety: ¿Cómo la cura?

Niño 4: Con hierbas y flores y se las pasa por todo el cuerpo, a mi también así me cura.

Pero como el niño quería seguir pintando se fue con Virginea a que le hiciera otro dibujo.

Cuando se les preguntaba el porqué les gustaba iluminar estos muñecos sólo decían que porque tenían poderes pero en el fondo no sabían explicar qué tipo de poderes, sólo representaban físicamente ciertos movimientos de los dibujos animados; además los niños traían tazos y entre el dibujo y el juego estos personajes de caricatura estaban presentes en casi todos los niños y niñas.

Durante mi visita, lo que en general pude observar es que los niños se interesan más por iluminar que por aprender a leer y escribir o por aclarar dudas académicas. Esta conducta me abrió una veta de investigación para enfocarme en la observación del dibujo y el color como un referente importante para trabajar con los niños en el proceso enseñanza-aprendizaje.

4 de diciembre de 1999

Este día se hace el cierre del taller. Al llegar al Jardín Hidalgo me di cuenta de que estaban presentes los niños que más frecuentaban el taller, entre ellos: Daniel, Marisol, José Luis, Sergio, Rosa, Mariel, Daniel, Josefina, Armando y más tarde, se incorporó Marco Orozco y cuatro niños tarahumaras que asistían por primera vez, los cuales se integraron inmediatamente al trabajo y se manifestaron muy interesados y entretenidos por lo que hacían los otros niños, comenzaron a dibujar y a colorear (los niños iban con sus respectivos trajes regionales y se comunicaban entre ellos con su lengua materna, la niña más grande llevaba en su espalda cargando a su hermanito).



Cuando llegué, todos estaban haciendo un dibujo libre, mientras que Mariel escribía un texto que decía: “*gracias Ivonne por todo lo que consiguió por nosotros*”.⁵ Era el último día que Ivonne estaba oficialmente en el proyecto Atención al Indígena de la delegación y fue invitada por el equipo de trabajo para que se despidiera de los niños, quienes de alguna manera demostraron su agradecimiento por su labor y apoyo brindados durante su administración.

Mariel es una niña que va en segundo grado de primaria y estudia en la escuela Melchor Ocampo por las tardes; vive en el cuadrante de San Francisco con su mamá, su abuelita, sus tíos, primos y, entre las actividades que realiza su familia para sustentar los gastos del hogar está la venta de bolsas de trigo y arroz en el Jardín Hidalgo; su abuelita vende globos por comisión; las ganancias de su mamá van de veinte a treinta pesos diarios, según datos que proporcionó la niña.

Mariel dice que hay veces que enfrentan algunos problemas como el de ocupar un buen espacio para instalar el puesto, ya que para ello se tienen que levantar muy temprano y aun así tienen ese problema con los demás señores que se dedican a la misma actividad. Casi podría asegurar que estas dificultades se deben a que tienen que pagar el impuesto que les cobran por poner su puesto, que consiste en una caja de bolsas de maíz y trigo. Mariel señala que hay señores quienes se aprovechan de la situación y cobran más de lo debido. ¿Le pregunté ¿cómo cuáles?

N: En una ocasión, un señor que le daba a vender globos a su abuelita, le estaba cobrando \$ 800.00 cuando su abuelita sólo le debía \$20.00.

Su abuelita se mantiene de la venta de globos y su pago dependía de la cantidad de globos que vendiera en la semana: por ejemplo, a veces le daban \$150.00, \$ 200.00, \$ 230.00, \$ 240.00, \$ 260.00 ó \$ 290.00 semanales, dependiendo de los

⁵ La licenciada Ivonne fue quien nos conectó y nos abrió el espacio para trabajar con las familias indígenas migrantes en la demarcación.

globos que vendiera y que esto no era justo, porque le estaban cobrando mucho dinero.

Yo le pregunté qué si no tenían alguien más que los ayudara

Mariel: Tengo una beca de \$ 842.00 por parte de la escuela por tener calificaciones de 9 y 10. (Me parece una beca muy alta, pero no me supo decir quién se la proporcionaba, si la SEP u otra institución). Mientras me comentaba esto la niña estaba dibujando, entonces le pregunté: ¿qué dibujas?

N: Dibujo un jardín con una niña feliz jugando con su pelota, en el que también anotó: “gracias por ayudar a los niños que no saben” (dirigida a Ivonne).

Mariel se levantó rápido y me dijo “ya me voy”, a la que pregunté por qué y me contestó apurada:

N: “porque ya me silbó mi mamá”. Salió, pero enseguida regresó y se volvió a sentar junto a mi y José Luis; él empezó a tararear una canción y en seguida Mariel se puso a cantar con él. Como yo quería seguir platicando con ellos, les enseñé una foto de una portada del INI⁶ donde había personas del grupo otomí del estado de Querétaro; al respecto Mariel dijo:

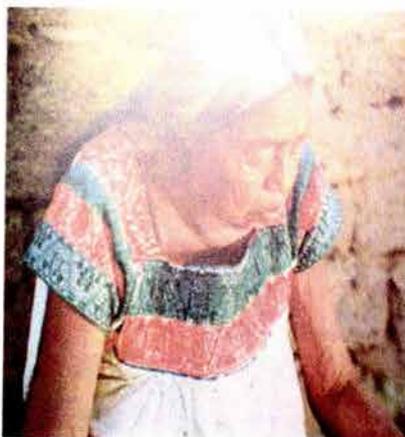


⁶ Foto de Archivo Etnográfico y P.M en: *Otomíes del Estado de Hidalgo*. México, INI, 1981 1ª Edición.

“Es una señora que trae un bebé, se logra ver a una señora que le da la mamila a su bebé y algunos señores que no vienen a trabajar porque están enfermos y andan llorando porque sus hijos se mueren de hambre y les ponen algo en la cabeza para que no les dé el sol y se quemen, así también salen a pedir dinero para darle de comer a sus hijos y después se van por un camión compartiendo comida, sopas, caldos. Después se van de día de campo y comen pan, leche, sopa, arroz, pollo y luego se dirigen al bosque para ver qué encuentran. Hay vecinos ahí que en ocasiones se pelean porque dicen “dame tantita comida” y no se les da, luego se van a pedir dinero para darle de comer a sus hijos. El señor sí ha ido a lugares, donde hay personas llorando porque no pueden darle de comer a sus bebés. (En ese momento otros niños hablan en su lengua materna y Mariel dice) que están hablando en inglés, entonces le pregunté:¿qué cómo sabes que es inglés?

N: Porque hacen y preguntan de diferente forma”.

Como Mariel es una niña muy inquieta, empezó a ver mis cosas, entre las que llevaba varias fotos de la comunidad otomí: tomó una y comenzó a interpretar lo que veía en la foto⁷ y dijo:



⁷ Foto de Teresa Mendicuti, en *Los otomíes del altiplano*. México, INI, 1982.

“Es una señora de edad que está haciendo queso, se ve triste la señora, se ve que está llorando y que quiere compañía y va al bosque a sembrar maíz, luego va a ver su siembra para ver cuándo sale; comienza hacer las tortillas porque con eso se alimentan, coloca frutas como la pera, papaya, sandía y el limón, después lava la fruta y empieza a comer y deja otros para compartir con otras vecinas y luego se va al campo y se alegran porque van a tener que comer y allá en el campo buscan frutas, tomates, duraznos, papaya, melón, sandía, y guardan unos para vender y luego unos señores están tristes y se ponen en una ventana y ve llegar músicos y lloran mucho” (pregunté: ¿por qué?), de alegría y después ve contenta cargar la bandera”.

E: ¿Tú has estado en la escolta de tu escuela?

N: *Sí, yo he sido abanderada.*

Como a Vicky y a Lety ya les era difícil controlar a los niños, comencé a sacar los materiales que llevaba para ellos como rompecabezas, juegos de construcción y materiales para armar y otros: la actitud de los niños era la de ocupar el material sin importarles que otros lo estuvieran usando. Al enseñarles el calidoscopio en donde se lograban distinguir algunas figuras geométricas los niños los asociaban con animales del campo.

Al ver este material, Mariel también quiso ver el calidoscopio que estaba en la mesa y logró distinguir un cuadrado, un rectángulo, un círculo, varios óvalos y algunos corazones, y dijo: “*si le ponen orejas se ven conejitos y perritos*”; conforme le da vueltas al calidoscopio sigue identificando figuras como un gato y pescados en el río. Por último, se le pidió que dibujara dibujó en mi cuaderno las figuras que vio y anotara los nombres de las figuras. Con Mariel se interrumpió la plática porque su mamá la llamó, otra vez silbando; inmediatamente la niña se despidió dejando los dibujos que elaboraba para Ivonne, ahora sí ya no regresó.

Entrevista con el niño Marco Orozco.

Tseltal de once años de edad. No terminó el tercer grado de primaria pero sabe hacer las cuatro operaciones básicas, habilidad que ha ido adquiriendo por la necesidad de vender. Marcos viene al Jardín Hidalgo los viernes, sábados y domingos; vende chicles y paletas; su mamá también vende dulces y chicles y su papá trabaja de albañil. Dado que los padres le exigen una cantidad de venta al día, él se siente presionado para vender su mercancía, pero a la vez desea estar en el taller y cuando llega permanece quieto dibujando; por ratos realiza otras actividades como armar figuras y hacer operaciones.

Es un niño que manifiesta interés por las matemáticas, hace operaciones mentales, cuando le pregunté cuántos chicles tenía y cuánto le faltaba para vender, rápido me hizo las cuentas, pero le pedí que lo hiciera en mi cuaderno; me llamó la atención porque siempre pone la fecha y al año le agrega el signo \$. Cuando se da cuenta del tiempo se angustia, agarra sus chicles y se va apurado porque no ha vendido. Vicky me comentó que si su mamá lo ve en el taller lo regaña, pero que Marcos desea aprender a leer y escribir bien, y que por eso ella trabajaba con él los viernes por la tarde, haciendo un recorrido por el Jardín Hidalgo para observar anuncios y números con los que se encontraba en el camino, como una estrategia para familiarizar al niño con la lecto-escritura y los números.

Siguiendo con el proceso de trabajo con Mariel y Marcos, cuando éste vio a Mariel hacer figuras geométricas, se dirigió a mi y me dijo:

N: Yo también puede hacer triángulos, cuadrados, círculos (y los dibuja en mi cuaderno): después se pone a ver el calidoscopio y fue diciendo varias figuras, las dibuja y las colorea; le pregunté el nombre de las figuras geométricas y no supo contestar correctamente, pero sí reconoció muy bien los colores.

Mientras Marcos pintaba, me comentaba que antes iba a la escuela pero que un niño mordió a otro y le echaron la culpa a él y por eso se salió. Hizo un dibujo libre; le pedí que me lo comentara y me dijo:

N: Es una casa y yo vivía en la casa; junto a la casa dibujó una iglesia.

E: Tú vivía junto a la iglesia

N: No, pero me acuerdo de la iglesia de mi pueblo.



Nos quedamos viendo el dibujo los dos y enseguida él me dijo:

N: A mi me gustaría ir a la escuela si pudiera, porque yo quiero saber muchas cosas, pero dejó de ir desde que se vino de Chiapas.

E: Cómo se llama tu pueblo (no me supo contestar; también le pregunté si hablaba alguna lengua indígena y tampoco supo contestar). Los datos del niño fueron confirmados por Ramona, quien conoce perfectamente sus condiciones. Más tarde el niño se retira porque la mamá llegó por él insistiendo en que ya se fuera a vender; la actitud del niño era claramente de lamento porque estaba muy entretenido realizando sus dibujos.

Cuando Marcos salió iba llegando Ivonne, quien me presentó a Pilar, que también pertenece al grupo Visión Mundial y colaboraba con el equipo Brigada Zapatista; ella estaba interesada en platicar sobre el trabajo que se estaba realizando, pues ellos tenían más de un año trabajando en ese espacio y me entregó una copia de su programa. Como Ivonne había renunciado y era quien de alguna manera había solicitado la participación de los estudiantes de la UPN, dejaba ver

que quería que el espacio se le dejara al grupo de Visión Mundial, motivo por el cual nos retiramos y empezamos a abrir otros espacios en la demarcación, trabajo que ya venía realizando Vicky junto con personal de la delegación.

Ya era la hora de finalizar las actividades y por supuesto de hacer el cierre del Taller Intercultural para Niños Indígenas Migrantes de la Demarcación, por lo que se les entregaron juguetes de parte de Ivonn y de las prestadoras de servicio (Vicky y Lety), quienes consiguieron estos juguetes donados por diferentes empresas. Se les informó a los niños y padres que asistieron, que el taller seguiría atendido por Ramona, a quienes todos conocían; que se abrirían otros talleres en las colonias Santo Domingo y Santa Úrsula Coapa.

15 de enero de 2000

Después de varias semanas de que regresé al Jardín Hidalgo como visita, el quiosco de Coyoacán ya no contaba con el apoyo logístico y la asistencia de los niños escasamente era de diez que entraban y salían o que jugaban por su cuenta. Frente a esto, Lety, que quiso continuar con el taller, se encontraba trabajando sola con estos niños y no contaba con material; sólo tenía hojas recicladas y colores, por lo que los niños se mostraban aburridos, y comentaban, por ejemplo, José Luis dijo: “ya me aburrí pónganme hacer algo” los otros niños demostraban desinterés, como, Sonia de tres años que molestaba a sus compañeros; Marcos estaba dibujando un coco, Rosa no estaba haciendo nada. Más tarde se incorporó Ramona.

Al reconocirme, algunos niños se acercaron a saludarme y al mismo tiempo le pregunté a Lety sobre la actividad que estaba realizando, su respuesta fue que no había una actividad específica porque el material estaba guardado en la delegación y no lo podía sacar, recordé entonces que yo traía material como juegos de mesa y otros constructivos que ya había llevado con anterioridad. Al

ver los materiales los niños se entusiasmaron y jugaron por un largo tiempo; mientras tanto me dirigí a Marcos quien realizaba un dibujo; le pedí que escribiera su nombre, y lo hizo empezando la grafía de abajo hacia arriba, construyendo varias letras de derecha a izquierda; aunque esto ya la había notado, no le había puesto la atención debida, ya que era algo que venía observando con otros niños.

A partir de ese momento, rescaté este referente como un elemento importante para seguir observando a los niños con mayor precisión, para darme cuenta de si esta lógica de movimiento y espacio para la construcción de una grafía era una situación personal o una conducta cultural que se estaba reflejando en este niño; no era algo particular en él, sino el reflejo de una expresión cultural, pues los otros niños también hacen lo mismo.

Mientras yo anotaba lo observado, Marcos seguía escribiendo la fecha en un cuaderno y como siempre, le ponía el signo de pesos, después escribió su nombre, y pude reafirmar mi observación: Marcos escribía de abajo hacia arriba y de derecha a izquierda. Antonio, que estaba junto a nosotros, también empezó a escribir su nombre, de derecha a izquierda, lo que llamó aún más mi atención y me pregunté si esta forma de escribir se debía a que uno imitaba al otro o porque así lo hacían de manera cotidiana; me pude percatar de un elemento más: el espacio que le daban a la hoja cuando empezaban a escribir o dibujar. Este manejo del espacio en la hoja, en el que aparentemente ocupaban cualquier lugar, no era algo casual ni particular, por lo que habría que poner más atención en este referente.

\$2000 (4)
Orozco (3)
Antonio (2)
Marcos (1)
Nota: El 1, 2, 3 y 4 es
como empezó a escribir
Orozco y la fecha

Después todos los niños se incorporaron a jugar lotería y Marcos estaba feliz porque en el juego ganó tres veces seguidas y escogía dulces o juguetes que se destinaron para el que ganara.

Mientras otros niños jugaban, Ramona y yo empezamos a platicar sobre el comportamiento de algunos niños que se llevaban los materiales mientras nos distraíamos pues cuando nos dábamos cuenta, los niños ya estaban jugando con estos materiales en los puestos con sus papás. Éste era un problema que no se podía controlar mucho porque entre ellos, sobretodo cuando había varios hermanos, se coordinaban para llevarse el juguete u otro material que les gustara. Esta situación limitaba la socialización de los materiales, porque no se compartían, aunque se les dijera que lo regresaran en la siguiente reunión, ellos no los regresaban, esto no sucedía y más bien se llevaban otros.

Ramona me comentó que a varios de esos niños sus papás los ponían a pedir dinero y que ellos ya estaban acostumbrados a buscar que les dieran, por lo que esto era parte de su vida cotidiana, en la que ellos piden y si pueden quitan, no es el caso de todos estos niños, pero sí de la mayoría están acostumbrados a pedir y hacer que les den insistentemente. Además cuando se les daba dulces por ejemplo, no se conformaban con los que les tocaran sino que pedían hasta agotarlos, en otras ocasiones llegaban y lo primero que preguntaban era: “ahora

que nos van a dar”. En una ocasión Ramona ayudó a unos hermanitos a que estuvieran limpios, pero sus papás se molestaron con ella; Ramona lo atribuyó a que para ellos mientras más sucio esté el niño, más dinero podría obtener.

En relación con lo anterior, varios niños mostraban esta actitud cuando yo llegaba pues se acercaban y me pedían dinero al principio, y después dulces o cualquier otra cosa, pero siempre pedían que se les diera algo.

12 de febrero de 2000

Después de mi visita anterior pasaron varias semanas para que regresara al Jardín Hidalgo para saludar otra vez a los niños; para este entonces los talleres de Santa Úrsula y Santo Domingo seguían operando y cada vez se fortalecían más; mi sorpresa fue ver que en este lugar donde se contaba con la presencia de un mayor número de niños, ya no estaba funcionando el taller. Me fui a caminar por el jardín y me encontré con Rosa y Juan, dos niños que asistían permanentemente al taller y me puse a platicar con ellos.

Rosa Rufino Martínez, otomí, tiene nueve años y va en tercer año de primaria en la escuela Fray Antonio de Jesús; de acuerdo con comentarios de la niña, su maestra se llama Lucy. Rosa me comenta que tiene ocho amigas en la escuela (Samanta, Alejandra, Fátima, Viridiana, Laura -son los únicos nombres que la niña recuerda-). Juan Daniel Rufino Martínez tiene seis años. Ellos son del estado de Querétaro y se vinieron de su pueblo desde hace tres años. Estos dos niños se encargaron de llamar a otros y cuando me di cuenta ya había varios; a un lado de mí estaban Daniel y Armando jugando en una barda, ellos hacían comentarios como “veme, yo me bajo sentado, mira tú me dices a mí cuando me bajo”;sólo querían que los viera.

Como yo iba con mi hija y ella llevaba el cuento “La fórmula del doctor E”, me pidieron que se los leyera, el cuento en sus primeros renglones mencionaba un telescopio y les pregunté si conocían este aparato:

N: Varios contestaron que no.

E: Cuando les dije que eran unos lentes que nos permitían ver de lejos...

Daniel: ya sé cómo son los lentes así (y hace la seña con las manos) con él se ven las estrellas y la luna ¿verdad?

E: Sí, pero además ¿qué saben ustedes. de las estrellas y la luna?

N: La luna se ve en la noche y dentro de la luna vive un conejo, yo lo veo siempre.

N: yo a veces la veo como un pedazo de sandía y otras veces la veo como una pelota.

E: ¿qué saben de las estrellas?

N. Son los Reyes Magos (empiezan a mirar hacia el cielo, pero como aún era de día no se veía nada).

Como ya me tenía que retirar, me despedí de ellos y me insistieron en que otro día les llevara cuentos.

4 de marzo de 2000

En otra ocasión que paseaba por Coyoacán empecé a buscar a los niños y, como ya sabía por dónde estaban, me fui a buscarlos; me encontré con Daniel y Rosa, yo sabía que si los encontraba a ellos, me ayudaran a localizar a otros, así fue: se juntaron siete niños. Comencé a trabajar lectura con ellos, porque llevaba los cuentos como me lo habían pedido la ocasión anterior. Los que sabían empezaron a leer el cuento que les interesó y los que no sabían leer, por imitación, hacían como que leían los cuentos.

Pero como Rosa estaba al pendiente de los chicos, les iba indicando con el dedo los objetos a los que se refería al cuento; a una de las niñas que no sabía

leer, como de cuatro años, le preguntó sobre los objetos, animales, flores, cosas de la casa y otros y los localizó dos veces sin equivocarse; después, esta niña sola hacía como que leía y señalaba con el dedo, aunque al principio tenía el libro al revés; cuando Rosa se dio cuenta se lo puso correctamente; había otro niño que era casi de la misma edad de ella y, quiso hacer lo mismo, pero se desesperaba porque quería ver todos los cuentos al mismo tiempo y cada vez que tomaba algún cuento unas personas que se encontraban observando le decía “los cuentos se agarran con las manos limpias”, y el niño se fue a lavar las manos en una cubeta de agua que estaba en uno de los puestos y cuando llegó dijo: “ya tengo las manos limpias mira, ¿me puedes prestar un cuento?” Y agarró el que quiso y se puso a verlo con interés y deseo de aprender.

Rosa los instruía y los corregía, pero también ella leía. Esta actitud me llevó a observar en Rosa el papel de la niña mayor en una familia indígena, quien tiene muchas veces la responsabilidad de cuidar a sus hermanos y además de enseñarles; en este caso, la actividad de leer cuentos fue una manifestación de ciertas actitudes de enseñanza-aprendizaje por acompañamiento; además fue una actividad que les gustó por lo que estuvieron trabajando con los cuentos una hora y treinta minutos. Los niños que sabían leer les leían a los chicos y éstos imitaban a los grandes.

Esta conducta de aprendizaje por acompañamiento me pareció muy importante; lo que me llevó a observarlo con los otros niños de los talleres de Santo Domingo y Santa Úrsula, y, observé que era la expresión de una conducta culturalmente diferenciada para la enseñanza-aprendizaje entre los hermanos mayores en relación con sus hermanos pequeños.

B) Cuadrante de San Francisco

El Cuadrante de San Francisco es una colonia que se ubica atrás de una zona residencial en Coyoacán, por lo que el contraste económico-social es muy acentuado. En esta colonia pudimos ubicar principalmente familias de la etnia otomí del estado de Querétaro y algunos mixtecos. La mayoría de los migrantes otomíes viven una situación de migrantes temporales, ya que muchas de estas familias sólo vienen los fines de semana a vender su mercancía al Jardín Hidalgo y se quedan con algún familiar que vive más permanentemente en esa colonia, o varias familias que vienen a vender se organizan y rentan un cuarto para dormir sólo los días que vienen a la ciudad de México.

Como ya se mencionó, el Cuadrante de San Francisco era otro espacio en donde el equipo de brigadistas de Visión Mundial venía trabajando con algunos niños otomíes, pero cuando se incorporaron tres maestros de esta etnia, la comunidad los aceptó muy bien, pues algunos de ellos resultaron paisanos y conocidos. Este equipo de estudiantes se organizó para asistir con los niños cuatro días a la semana de octubre a diciembre de 1999, y como no se contaba con un apoyo logístico mínimo, se ponían a trabajar en las calles y banquetas; los primeros días todo iba bien, pero que se presentaron varios problemas:

Uno era que el horario del tiempo disponible de los estudiantes no era compatible con el de las familias de migrantes, porque muchas de ellas salían a vender y regresaban después de las ocho de la noche, horario que no acomodaba a los estudiantes, además de que estaban ubicadas en una zona peligrosa.

Otro problema que se enfrentó fue que eran muchos días que los estudiantes y los niños no siempre podían asistir, de tal manera que preferían acudir al taller del Jardín Hidalgo.

Estos dos problemas fueron los factores determinantes para que el taller del cuadrante de San Francisco se suspendiera, entonces se centró la mayor

atención en los talleres de Santo Domingo y Santa Úrsula. A pesar de que el plan de trabajo que se programó para este taller no funcionó, pudimos valorar varios aspectos que se tomaron en cuenta para los siguientes talleres, tales como no trabajar tantos días en un mismo taller y, más bien adaptar los horarios de acuerdo con las posibilidades de las familias migrantes.

C) Santo Domingo, Coyoacán

Paralelamente a los talleres anteriores, los estudiantes acudieron a visitarlos en coordinación con un equipo de técnicos de la delegación, que se dividió en dos grupos, para organizar visitas a varios niños en las diferentes calles de la colonia. Un equipo consiguió un espacio en la iglesia del Cristo para trabajar con los niños indígenas, mientras que el otro equipo localizó un predio, en la calle de Nsmel número 78, donde había varias familias otomíes de Querétaro.

Si bien los dos equipos trabajaron para concentrar a varios niños indígenas, el de la calle de Nsmel tuvo más éxito que el de la iglesia, pues a éste sólo asistieron dos niños y en aquél se juntaron unos veinte o treinta entre niños y adultos. Fue el predio donde se pudo trabajar más sistemáticamente, y como consecuencia podemos decir que fue en este taller donde se consolidó mejor la primera fase, lo que dio cabida para fortalecer la segunda.

Considerando que en el predio Nsmel era un lugar estratégico para llevar a cabo los talleres, mientras más se consolidaba la propuesta de los mismos, se le solicitó a Toñita,⁸ brigadista de la delegación, integrante del programa de Atención al Indígena quien ha trabajado conjuntamente con los estudiantes; asiste los martes por la mañana para atender a las madres y a los

⁸ Es importante señalar que Toñita Garibay es la única persona que se ha mantenido en el proyecto desde que fue iniciado por la Delegación Coyoacán.

niños de estas familias. Esta estrategia fue útil para que yo pudiera ponerme en contacto con las familias y con los niños, ya que los estudiantes no tuvieron problemas de aceptación; fue así como algunos martes yo visitaba a Toñita para platicar con las madres y conocer algunos problemas de los niños, para posteriormente programar un taller intercultural de acuerdo con las características y necesidades concretas de los niños.

Martes 14 de marzo de 2000

Se llevó a cabo una visita al predio ubicado en Nessel número 78, de la colonia Santo Domingo.



Cuando llegué me encontré con un predio dividido en cuartos, en los cuales se comparten servicios como el baño y los lavaderos; hay un corredor muy angosto, aproximadamente de un metro de ancho por tres de largo; había cinco sillas pequeñas y dos grandes, el espacio era insuficiente para el número de niños que estaban presentes (7); el pequeño espacio del corredor no permitía que todos trabajaran con algunas comodidad, por lo que algunos niños se tuvieron que meter a trabajar a la mesa de la casa de César. Los cuartos que yo pude observar tienen piso de tierra y con poca ventilación.

En este lugar, Toñita se encontraba trabajando con cuatro niños otomíes: César, de cuatro años, que no asiste a la escuela; Gabriela de cinco años, que asiste al preescolar; Pedro de siete años, que no va a la escuela, y Antonio de once años, que cursó hasta el cuarto grado de primaria. Estos niños son parte de una familia que vive en la ciudad; tienen tres hermanos más que viven con sus

abuelos en su pueblo; el papá está en ambos lugares por temporadas. Esta separación se debe que la madre falleció hace menos de seis meses y la familia se tuvo que dividir, los más chicos se quedaron con sus abuelitos en el pueblo. Generalmente, los cuatro hermanos que viven aquí están a cargo de la hermana mayor, de 17 años, de nombre Marcela, la que a su vez deja a sus tres hermanos a cargo de Antonio, el hermano que le sigue, quien vende por las tardes. Marcela y Antonio, como hijos mayores, ayudan a su padre desde que su mamá falleció.

Considerando que era mi primera visita y por lo tanto el primer contacto que establecía con este predio, lo que pude observar del trabajo de Toñita con estos niños fue que a algunos niños los pone a recortar letras de periódicos y otros se dedican a las matemáticas; los que recortan letras construyen su nombre, copiando el que Toñita les escribe con letra manuscrita, lo que implica dificultad de reconocer la letra script y la manuscrita; razón por la cual, los niños pegan las letras sin diferenciar dirección y sentido, es decir, de cabeza o en el sentido inverso, por ejemplo: “p” “q”, etc. Cuando terminan de escribir su nombre pueden dibujar. Los niños que no recortan, como César, dibujan lo que quieren y como quieren, como Gabriela que aprende los números del 1 al 10; Pedro suma y resta y Antonio multiplica y divide.

Cada uno de los niños contaba con un fólder en el que se guardaban los trabajos realizados por ellos ya que se les asignaban tareas concretas de acuerdo con su edad y avance de conocimientos.

Durante este primer encuentro, los niños se mostraban cohibidos y casi no me daban la cara, estaban apenados y un poco tímidos. Durante esta visita se acercaron otros niños otomíes que llegaron después que yo, como Beatriz que va a preprimaria; Moisés que está en primero año e Isaac que cursa el quinto grado de primaria.

Martes 28 de marzo de 2000

Toñita trabajaba con los niños y observé que su trabajo no varió mucho respecto al de la primera visita, sin embargo, lo que sí cambió fue el número de niños que estaban participando. Se encontraban aproximadamente 15, los cuales estaban organizados de la siguiente manera:

A los niños chicos los puso a dibujar, recortar y pegar, mientras que a los grandes les puso ejercicios del área de matemáticas. En este grupo estaba Antonio, de once años, que dejó la escuela cuando cursaba el cuarto grado de primaria; él mostraba una gran habilidad en la resolución de las operaciones básicas, lo que a Isaac, que cursa el quinto grado de primaria se le dificulta más, en especial la división.

Mientras se trabajaba con Antonio y otros niños de quinto año, los más chicos estaban recortando de los periódicos las letras de su nombre; el desorden que tenían con el periódico hacía que se levantaran e interrumpieran constantemente a la maestra; cada niño le demandaba atención especial, y ella no podía controlar a los más chicos, por eso les escribía su nombre en una hoja y les pedía que buscaran las letras que se parecían y las fueran pegando. Esta actividad didáctica para ella, era la manera en que les enseñaba a leer su nombre; desde luego que cada quien tenía un sentido del espacio y de la figura de la letra y la colocaban dentro de la hoja donde querían, es decir aparentemente no había una lógica o un orden. Esta observación me llevó a enfocar el sentido que muchos de estos niños tenían con respecto a la lógica de espacio. En esta visita empecé a encontrar un hilo conductor en el referente de espacio y movimiento que varios niños repetían y lo plasmaban en sus trabajos.



Es importante aclarar que los hermanos Antonio y Marcela, manifestaron su deseo de continuar en la escuela pero que su situación familiar los oprime y los deprime, ya que como lo señalé anteriormente, son los mayores de una familia de siete hermanos que tienen que mantener después de la muerte de su madre, pues su padre no lo puede hacer solo, como lo expresó Marcela. Como Marcela ya tenía la secundaria terminada se le invitó a participar como instructora en el programa, con la posibilidad de contratación por parte de la delegación. Ella se mostró interesada, sin embargo, su situación no se lo permitía, pues trabaja en una fábrica y el horario se lo impedía, aunque su deseo era enorme.

Toñita me comentó el caso de otra joven estudiante de secundaria, Adriana, a quien también se le invitó a participar como instructora en los talleres. Adriana es una joven que por ser bilingüe y migrante, podía ser considerada como promotora de CONAFE, Institución con la que la UPN conectó a la delegación Coyoacán y concretamente a la responsable del programa, para establecer una coordinación interinstitucional⁹ y poner en contacto a estas jóvenes (Adriana y Marcela) y ayudarlas a continuar sus estudios. Adriana sí estaba más dispuesta a colaborar, pero le faltaba un año para terminar la secundaria.

De manera general, esta segunda visita duró 50 minutos, tiempo en el que se comentó a los papás presentes la propuesta de trabajar con sus hijos a partir de un Taller intercultural de regularización y la participación que tendrían los maestros bilingües estudiantes de la UPN, quienes trabajarían directamente con sus hijos. Los padres estuvieron de acuerdo en que se apoyara a los niños. A

⁹ Considerando que CONAFE es una institución que puede acreditar y certificar los estudios de primaria, consideré importante que esta institución se conectara con la responsable del programa "Atención al Indígena" y así, ayudar de manera más concreta a los niños que por diversas razones no pudieron terminar sus estudios de primaria. Este contacto entre las tres instituciones permitió que la delegación Coyoacán y el CONAFE establecieran más adelante un convenio interinstitucional.

partir de este momento, el equipo de estudiantes y yo nos dimos a la tarea de la planeación de los talleres, trabajando para ello cuatro horas una vez a la semana.

Martes 11 de abril de 2000

Una vez ubicadas, Adriana como posible promotora y ya que parte de su interés se generó cuando vio trabajar a los maestros bilingües en esta primera fase de los talleres, se acercó de manera personal con la responsable del programa “Atención al Indígena”, Ivonn Sámano, a colaborar en los talleres; fue entonces que la licenciada Sámano me puso en contacto con ella.

Su nombre completo es Adriana Camilo Rodríguez; tiene 15 años de edad y es otomí del estado de Querétaro. Pertenece a una familia de migrantes que tienen once años viviendo en la ciudad de México en un predio que pertenece a su abuelita y en el que viven cuatro familias. Su papá es albañil y su mamá artesana (hace muñecas de trapo); Adriana es la mayor de seis hermanos¹⁰ y ha sido la única que ha seguido estudiando sin reprobar, actualmente está terminado el tercer grado de secundaria; a ella no le gusta hacer muñecas. Adriana y su hermano Israel hablan otomí, sus otros hermanos más chicos ya no lo hablan. Su hermano Moisés tiene siete años y va en primer grado; ella y Moisés son los únicos que van a la escuela, sus otros dos hermanos en edad escolar han reprobado por lo que ya no quieren seguir estudiando.

Adriana comentó que apoya a su hermano Moisés en las tareas y que también lo pone a estudiar; como durante la entrevista no nos pudo decir de qué manera le enseñaba, y para nosotros era importante conocer este aspecto de la enseñanza como hermana mayor de la familia, se le pidió que apoyara a otros niños otomís, cuatro o cinco que vivían cerca de su casa; que los pusiera

¹⁰ Es importante señalar que estos seis hermanos han nacido en su casa, es decir su mamá sola se atiende sus partos y con sus últimos hermanos Adriana le ayuda. La mamá no acepta ir al hospital para ser atendida pues dice que ella sabe cómo atenderse y se siente más segura en su casa.

a repasar lo que ella creyera conveniente para cada niño y que en un segundo encuentro me lo mostrara; también se le solicitó que en cada caso anotara el nombre del niño, su edad, grupo étnico, si hablaba su lengua étnica o sólo el español, si asistía a la escuela o no, si sabía leer y escribir y otros datos que considerara importantes. Se le entregó un paquete de material (blocks, hojas sueltas, lápices y crayolas). Este primer encuentro duró una hora. La siguiente cita se programó a la siguiente semana (17 de marzo 2000), que no se llevó a cabo porque hubo algunas confusiones, entre ellas que no se continuaría con el taller porque había renunciado la responsable del programa por parte de la Delegación Coyoacán, lo que nos llevó a contactarnos otra vez con Adriana hasta después de un mes, cuando empezó la segunda fase.

Martes 23 de mayo de 2000

Predio de Nesmel número 78: cuando llegué Toñita estaba trabajando con ocho niños, cada uno tenía un dibujo de frutas par iluminar, Toñita les llevó letras recortadas de revistas y hacía que cada niño pusiera en una hoja su nombre con las letras recortadas; esta actividad les era difícil porque la mayoría de los niños no sabe leer y escribir; sólo dos niños escribían: Pedro, que va en quinto año pero se ve que tienen problemas para aprender, y una jovencita de trece años que está en sexto grado; el resto eran niños de entre 3 y 7 años.

La actividad los mantenía trabajando, pero nos preguntamos en el fondo esta actividad didáctica realmente estaba enseñando a leer y escribir a los niños, porque los niños recortaban letras mayúsculas y minúsculas, las pegaban al revés y sin ninguna orientación por parte de Toñita y sentí que la actividad no tenía sentido de aprendizaje significativo, como las actividades de los días anteriores que la había visitado. La actividad era confusa y

complicada para varios niños pues no tenía clara la diferencia entre las letras mayúsculas y minúsculas, las letras grandes y las pequeñas; sin embargo, los niños generalmente manifiestan disposición para trabajar, aunque hay que destacar que lo que hace uno hace el otro; es decir, que los grandes van dando la pauta a los más chicos con una actitud de enseñanza.

Hasta el momento se cuenta con poco material, hojas recicladas y crayolas, no se tienen lápices ni cuadernos, lo cual les ayudaría mucho pues presentan una concepción de espacio sin límite para escribir en la hoja reciclada. Es interesante ver cómo los niños, a pesar de que no hay suficiente material, lo comparten sin pelearse y cuando uno tiene lo que necesita el otro, espera a que lo desocupen. Esta misma actitud de trabajo colectivo se percibe cuando están en el proceso enseñanza-aprendizaje. Referente empírico importante de observar.

Después de que los niños terminaron de trabajar comencé a grabarlos, lo que les llamó mucho la atención, a algunos se emocionaban al escuchar su voz y a otros les apenaba y pues pensaban que se estaban escuchando en la radio. En la grabación nos pusimos a platicar de manera informal sobre sus costumbres y tradiciones para saber qué tanto conocían de ellas y de su región; realmente fue poco lo que dijeron de sus tradiciones y casi nadie comentó costumbres pues algunos niños ni siquiera han tenido la oportunidad de ir. El cassette se terminó pero la conversación continuó:

Se les preguntó a cerca de la caricatura que más les gusta colorear y contestaron que Picachú; ven a Dragón Boll Z.

E: ¿Quiénes son esos personajes?

N: (Varios a su vez) Picachú es un muñeco que se transforma en poderes (pero no me explicaron más) y “Dragón Boll Z tiene poderes.

E: ¿Cómo son sus poderes?

N1: Con fuerzas,

E: ¿Qué es la fuerza?

N2: Comer bien. Como todos querían sostener la grabadora y todos se amontonaban para hablar y escuchar su voz, pero como ya no se había terminado desde antes el cassette, tuve que suspender la actividad.

Cuando me retiraba de esta visita, Toñita me presentó a dos papás y tres mamás que yo no había visto, y les explicó lo que íbamos a hacer en los talleres; también se les comentó el tiempo de trabajo y los días, con el compromiso de trabajar ocho semanas que comprendían del 27 de mayo al 15 de julio, sólo los sábados. Todos estuvieron de acuerdo; los padres señalaron que ellos trabajan los sábados y no pueden estar, pero les aclaré que ese día era sólo con los niños, dado que Toñita asistía los martes para trabajar con todos: padres, madres y niños.

Para trabajar con los padres Toñita cuenta con el apoyo de un diseñador gráfico quien les ayuda a diseñar otras mercancías, no sólo las muñecas, ya que las muñecas no se venden mucho y quieren empezar a producir otras cosas.

Nos despedimos y confirmamos la fecha para iniciar el taller intercultural con la participación de los maestros bilingües, estudiantes de la UPN. Es importante destacar que estas visitas domiciliarias y entrevistas no estructuradas que se llevaron a cabo en esta primera fase, sirvieron como punto de partida para programar la segunda fase de los talleres, pues de alguna forma ya se tenía un acercamiento a estas familias y se ubicaban mejor sus características y necesidades más concretas que cuando se inició el programa en el Jardín Hidalgo.

D) Santa Úrsula Coapa

30 de octubre de 1999

Paralelamente a todo lo anterior, otro equipo de estudiantes-maestros indígenas, en coordinación con el programa Atención al Indígena, nos fuimos a la

colonia Santa Úrsula Coapa a visitar a una familia migrante que nos reuniría con varias familias en su casa, para invitarlos a participar en los talleres que se dirigían a cubrir sus necesidades educativas. Cuando llegamos a casa del señor Galindo (hablante náhuatl de Teotihuacán) ya nos esperaban varias familias indígenas migrantes, algunas hablaban nahuatl y otros mixteco. Todos los de náhuatl eran bilingües, pero los mixtecos presentaban un bilingüismo limitado, aunque nos pudimos comunicar después de identificarse como integrantes de diferentes grupos étnicos, a partir de su lengua materna. Sabemos que el mixteco tiene variantes, sin embargo, entre el mixteco de los estudiantes y el de los asistentes fue comprensible. Todos nos presentamos, en español pero los estudiantes se expresaron en ambas lenguas, lo que significó un punto de encuentro de identidades culturales.

En esta reunión, los padres nos solicitaron a la UPN y al equipo de la delegación que visitáramos la escuela Esperanza López Mateos para conocer al director y tratar de hacer un trabajo de apoyo escolar más coordinado, ya que la mayoría de los niños asistía a ella. El señor Galindo nos presentaría con el director y se acordó asistir a la escuela el día 10 de noviembre.

Una vez que terminó la reunión formal, los estudiantes se acercaron de manera particular a platicar con los padres. Uno de ellos, que durante el tiempo que duró la reunión no dejó de tejer palma, y a pesar de que su bilingüismo era limitado, empezó a platicar con varios estudiantes en lo particular; me llamó la atención la personalidad de este señor, pero yo no sabía muy bien cómo dirigirme a él, por lo que primero lo abordaron los estudiantes y después ellos mismos me introdujeron en la conversación.

Al señor le decían don Manuel y tenía poco tiempo de haber llegado a la ciudad; tenía aproximadamente cincuenta y cinco años de edad y vivía en un cuarto con sus dos hijas casadas, cada una con su respectivo esposo e hijos. Las hijas bordaban servilletas y los hombres hacían tamales, cada familia salía a

vender sus servilletas y sus canastos y él se iba sólo, también por las calles, tocando de casa en casa.

Uno de los estudiantes le preguntó: ¿se siente bien viviendo aquí o extraña su pueblo?

Sr. M:¹¹ Si extraño mi pueblo, pero allá no tenemos qué comer y aquí por lo menos pedimos un taco y no nos quedamos sin comer.

E: ¿cuánto tiempo tarda en tejer un canasto y en cuánto lo vende?

Sr: Me tardo entre dos y tres horas, depende del tamaño, porque hay veces que si hago tapetes me llevo hasta tres días.

E: ¿Y en cuánto los vende o cuánto le gana a cada canasto?

Sr: Pues dos o cinco pesos; no se le gana mucho y tengo que pagar la renta y mi comida y eso sale muy caro, no alcanza pero no se puede vender muy caro porque no lo pagan, hay veces que no vendo y otras vendo uno o dos nada más.

E: ¿y los días que no vende qué hace?

Sr: Pues pido un taco y aquí si me lo dan, en mi pueblo no porque no hay qué comer, por eso nos venimos toda mi familia, yo sólo voy a comprar la palma y eso me sale muy caro, porque tengo que juntar para comprar esto.

El señor Manuel nos pedía que se le ayudara a conseguir un lugar fijo para vender, porque tenía que caminar mucho cargando su mercancía y recorrer de casa en casa, donde a veces eran groseros con él, se le habló a la licenciada Ivonn para ver qué posibilidades había de ayudarlo y ella quedó de revisar su caso y ver cómo se le podía apoyar. Nos despedimos.

¹¹ Esta plática surgió en el momento y no se pudo grabar ni escribir textual, por lo que sólo se recupera el diálogo y su contenido.

Miércoles 10 de noviembre

Como se había acordado, este día visitamos la escuela Esperanza López Mateos; todos llegamos a las diez de la mañana (los estudiantes no pudieron asistir por el horario, ya que están en clases). El señor Galindo nos presentó con el director a la licenciada Ivonn y a mí explicando el motivo de nuestra visita; Ivonn habló por parte de la delegación, en relación con el programa de atención a migrantes y yo hablé de la necesidad de apoyar a los niños con que presentan dificultades escolares, aclarando de que no se trataba de un problema de aprendizaje, sino de un proceso de aprendizaje diferenciado que habría que entender por su condición de migrantes, monolingües y, en algunos casos, como bilingües con limitaciones en la segunda lengua.

Después de esta presentación, el director nos externó el respeto que tiene hacia las culturas étnicas y comentó cómo se trabaja en su escuela, destacando principalmente la enseñanza de las matemáticas nahuatl a través del *nepo*.¹² Nos mostró los premios que los niños han ganado a nivel nacional y de zona en los concursos de matemáticas y también expresó la importancia de la enseñanza-aprendizaje de esta disciplina utilizando la lógica de abstracción-concreción que el niño adquiere con el uso de sistema lógico matemático.

Después de esta presentación se procedió a visitar las instalaciones de la escuela. En todos los salones, de primero a sexto grado, los estantes de los maestros estaban llenos del tablero que usan para enseñar las matemáticas a todos los niños; en algunos salones el director les pidió que nos mostraran cómo trabajaban. Una vez identificados por el respeto hacia nuestra diversidad cultural y lingüística se dejaron abiertas las puertas para apoyarnos mutuamente en el aprovechamiento escolar de los niños que así lo necesitaran, estableciendo para ello canales de comunicación.

¹² En náhuatl se le llama nepohultzintzin y en maya tablero maya. Existe la polémica de que no existió el nepohultzintzin, pero sí el tablero maya.

Viernes 12 de noviembre de 1999

Continuando con el programa que se había establecido para los talleres, se organizaron equipos de trabajo que estaban integrados por un técnico de delegación y varios estudiantes. En el caso de Santa Úrsula, la señora Teresa se encargaba de hacer el trabajo logístico y de captar familias indígenas migrantes; los estudiantes se encargaban de explicar la finalidad de los talleres; fue así como se programó otra reunión que se llevó a cabo el 4 de diciembre con un buen número de participantes; asistieron diez familias con las que se platicó sobre los objetivos de los talleres interculturales y, de manera más discrecional, con cada familia se indagó sobre los problemas académicos de sus hijos para organizar mejor los talleres; lo que más destacó fue en relación con las matemáticas y el español.

Dentro de estas familias se localizaron más de diez niños chinantecos que asisten a la escuela y que su situación económica y laboral es de las mejores, en comparación con las de otras familias étnicas que habitan en la demarcación. Las familias chinantecas se dedican a la maquila de cortinas y se ayudan entre ellos para integrarse a esta actividad que llevan a cabo en sus casas; para ello todos cuentan con máquinas de coser, algunos de pedal y otros de motor.

Después de este encuentro se programó el primer Taller intercultural para niños indígenas migrantes en Santa Úrsula, de febrero a mayo de 2000, y se llevaría a cabo en una aula muy bien equipada que se ubica dentro del Deportivo de Santa Úrsula; se acordó que se realizaran los viernes por la tarde de 17 a 19 horas.

Febrero-mayo de 2000

Tal como se acordó, el taller se iniciaría los viernes de 17 a 19 horas. Lamentablemente este taller sólo quedó en programación, porque nunca asistió

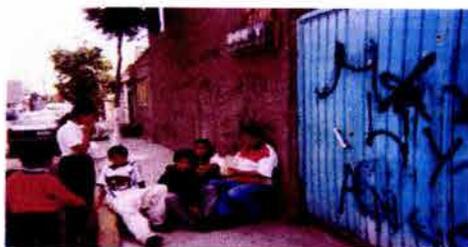
ningún niño, quizá por la distancia o por lo grande del deportivo, lo que me llevó a confirmar una vez más que los talleres se deberían llevar a cabo cerca de sus casas, como lo pudimos observar en el predio de Santo Domingo, que fue el más concurrido.

De manera general, se puede decir que la experiencia de la primera fase de los talleres nos llevó a buscar estrategias para detectar familias indígenas migrantes en la demarcación; concretamente tuvimos respuestas favorables en todos los lugares estratégicos, a pesar de que los talleres no hubieran tenido la misma respuesta. Éste no fue el caso del Jardín Hidalgo y del predio de Nsmel en Santo Domingo.

Segunda fase

Se trabajó de mayo a julio de 2000, en

- A) Nsmel, Santo Domingo, Coyoacán
- B) San Emeterio, Santa Úrsula Coapa, Coyoacán
- C) San Bertín, Santa Úrsula Coapa, Coyoacán



A) Nsmel, Santo Domingo, Coyoacán

Viernes 28 de abril de 2000

Partiendo de la experiencia de los primeros talleres, el único que pudo concluir su ciclo sin problema fue el de Nsmel, ubicado en la colonia Santo Domingo. Este taller se llevó a cabo del 27 de mayo al 15 de julio de 2000 y se

contó con la participación de cuatro estudiantes (una de ellas, Virginea, ya había participado en el taller del Jardín Hidalgo) y se trabajaba los sábados de 10 a 14 horas.

La mayoría de las familias de esta colonia son comerciantes ambulantes y venden sus mercancías por diferentes lugares de la ciudad; otros se dedican a elaborar artesanías como muñecas de yute o trapo y manteles con servilletas bordados a mano. Platicando con las mamás me di cuenta de cómo se organizan en esta comunidad migrante otomí del estado Querétaro. En principio, todos se ayudan, unos haciendo las muñecas y otros vendiéndolas; todos las dan al mismo precio y tratan de repartirse a los clientes; es decir, si uno de ellos no ha vendido, dejan que el cliente se vaya con él para que también venda, siempre cuidan no afectarse ni competir entre ellos, por eso los precios son iguales y procuran que entre los vendedores haya de toda la mercancía.

En este lugar se logró mantener desde la primera fase, con el apoyo de Toñita, a más de veinte niños, los cuales se fueron incrementando hasta alcanzar entre 27 y 30 niños durante el desarrollo de los talleres; sus condiciones de escolaridad eran muy distintas; asistían niños en edad preescolar y de primaria, algunos de ellos no asistían a la escuela, aunque la mayoría estaban inscritos. Se hizo un prediagnóstico elemental en la parte académica con los niños, para ver por dónde se les podía apoyar extracurricularmente. Es necesario ahora exponer cómo se inició este segundo taller:

Jueves 11 de mayo de 2000

Nos concentramos en el predio de la calle de Nsmel número 78; al llegar ahí ya se encontraba Toñita con varias mamás y niños esperando a los maestros de la UPN; cuando llegamos había como diez niños, aproximadamente, entre los tres y 12 años de edad. Al llegar saludé y presenté a los maestros: Vicky,

Gerardo, Eusebio y Mauro,¹³ estudiantes de la licenciatura en Educación Indígena. Este equipo de estudiantes está constituido por dos mixtecos, un tlapaneco y una tzotzil. Conforme avanzaba la reunión se iban incorporando al trabajo más niños con los maestros, mientras yo atendía a los padres y les hablaba sobre la importancia de rescatar su cultura otomí, grupo étnico al que pertenece la mayoría de estas familias, que, por cierto, de entre todos estos niños no pudimos detectar a ninguno que hablara el otomí, a excepción de Adriana (la estudiante de secundaria). Enfatizamos también el que en este taller se apoyaría a sus hijos, independientemente de que asistieran a la escuela o no.

Como el número de niños aumentaba, los estudiantes tuvieron que entrar en una dinámica diferente a la que se había planificado; frente a esta situación, cada quien trabajó con varios niños que ellos fueron integrando por edad y grado. Gerardo atendió a niños de entre seis y ocho años; Mauro estuvo con varios niños de quinto y sexto grado; Eusebio con los de segundo y tercer grado y Vicky con los chiquitos de preescolar y de primer año, con quienes se incorporó Adriana, que ya había estado trabajando con varios de estos niños, y les fue comentando los problemas de cada uno y cómo trabajaba con ellos.

Con base en los materiales que previamente se habían seleccionado de acuerdo con el diagnóstico que se había hecho en las visitas de los martes, sólo se pudo trabajar con los materiales de acuerdo con la edad, y consistían en ejercicios de caligrafía, operaciones básicas, problemas matemáticos y dibujos para colorear; cada niño tenía una actividad distinta y entre los cuatro maestros revisaban los trabajos, centrándose en algún problema en particular detectado en el momento. Cuando los niños terminaban sus ejercicios, solicitaban hojas con diferentes dibujos que los maestros llevaban de acuerdo con lo que Vicky les comentó que les gustaba colorear como Barney, Winnie

¹³ Vicky era estudiante del octavo semestre y los otros tres lo eran del tercero.

Poo, Baby Bop y otros dibujos de muñequitos; igual que a los niños del Jardín Hidalgo, se les preguntó que por qué les gustaban esos muñecos y, de manera general, comentaron: N: Porque Barney canta y baila. E: ¿Y les gusta cómo canta y baila?

N: Sí.

Se quiso indagar más acerca del porqué de la preferencia, como en aquella entrevista que se hizo en el quiosco, pero ninguno daba más razones, sólo tomaban el dibujo y se la llevaban. Lo primero que iluminaban era el cuerpo de Barney, utilizando el color original del mismo. Después de que terminamos con ellos, seguían pidiendo dibujos de Barney para hacerlos de tarea. Les pedimos que nos dejaran sus dibujos pero se los llevaron.



13 de mayo de 2000

En esta segunda fase aún no se contaba con un apoyo de infraestructura; las familias se organizaron de tal forma que el taller se trabajara en la banquetta. Adaptamos una mesa grande mediante tablas que ellos tenían, y sacaron sus sillitas o bancos; otros ponían una lona. Esta organización y apoyo de las familias se mantuvo durante todo el desarrollo del taller, mientras que por parte de los estudiantes, se organizaron para atender las demandas de la mejor manera. Dos de ellos se dedicaron a atender a los niños de preescolar y los otros dos a los niños de primaria.



Mientras los estudiantes trabajaban con los niños, yo platicaba con las mamás; la conversación se centró en un momento con la señora Margarita Rodríguez; cuando le pregunté ¿cuántos hijos tiene?, porque me llamó la atención que traía cargando un bebé.

Sra: Tengo seis y éste acaba de nacer, tiene una semana

E: ¡Una semana!

Sra: Sí, todos mis hijos han nacido en mi casa

E: ¿por qué no va al hospital?

Sra: No me gusta ir al hospital.

E: ¿Por qué?

Sra: Porque tiran la placenta y el cordón umbilical y esto me sirve para curar al niño cuando se enferme; además tengo que ver dónde se “guarda”¹⁴ y, en el “hospital lo tiraban o quién sabe qué hacen; además porque en casa, todos sus hijos y su familia están presente.

E: ¿quién la atendía en su casa?

Sra.: A veces yo sola, en otras ocasiones mi esposo y mi hija la mayor (lo comentó muy tranquilamente).

E: pero ¿cuántos años tenía Adriana cuando la empezó a atender?

Sra.: chiquita (sacando aproximadamente cuentas, la niña empezó a atender a su mamá desde los ocho o nueve años), nosotras así estamos acostumbradas y no nos pasa nada.

¹⁴ En el fondo, lo que a la señora le preocupaba era saber dónde se colocaría la placenta, porque hay quienes la entierran en la entrada de la casa, junto a la puerta, cerca de un árbol o en un lugar dentro de la casa, etc.

E: pero cuándo el niño viene mal acomodado ¿cómo le hacen?

Sra.: Antes de nacer nos lo acomodan o yo sola lo acomodo para que venga bien u otras curanderas, mi mamá sabe.

E: ¿su esposo y su hija saben cómo atenderla?

Sra.: Pues ahora ya, pero al principio yo les daba instrucciones (ella con mucha seguridad y con un sonrisa, quizás al ver mi expresión, me dijo) no, no hay problema, así estamos acostumbradas, es normal; además cuando nace el bebé no agarra mucho aire o espanto “mal de ojo”; porque lo que sale del cuerpo[se refería a la placenta] después [del alumbramiento] se entierra en el patio de la casa para protegerlo de la sombra, además así, todos lo cargan y lo atienden y de esta manera es más bonito que ir a un hospital donde no puede estar toda la familia junta.

Se acercaron otras señoras y la plática se enfocó en relación al trabajo artesanal que hace esta comunidad y cómo se organizan; me explicaron que la mayoría de ellas se dedica a la venta de muñecas de yute y de trapo, pero que sólo ellas ejercen la venta y otros la maquila; porque actualmente las muñecas ya no se vendían mucho y que el mercado estaba muy saturado; motivo por el cual estaban tratando de hacer manteles y servilletas con diseños diferentes, con la ayuda de una especialista en diseño industrial por parte de la delegación, ella les impartió un curso de diseño y confección, en éste aprendieron a teñir las telas, utilizando técnicas tradicionales de su cultura (saberes de sus antepasados) y técnicas industriales modernas. Con la combinación de ambas técnicas estaban dando un tratamiento especial a la tela y a sus nuevos diseños en manteles y servilletas.

Es importante destacar que en este grupo de migrantes otomíes, está presente el corporativismo para ayudarse y apoyarse en la nueva presentación de su producto en el mercado. Tomando en cuenta que la plática surgió de

manera informal, no se pudo profundizar sobre las técnicas para el color y el tipo de teñido que ellas sabían, pero es una veta a investigar más adelante.

Mientras las madres me comentaban lo que estaban haciendo, los maestros platicaban con los niños para saber en qué grado iban y los problemas que tenían en la escuela. En general, todas las mamás estuvieron de acuerdo en que sus hijos asistieran al taller intercultural de regularización.

Sábado 20 de mayo de 2000

En esta sesión las maestras continuaron trabajando la problemática escolar de cada niño, con la finalidad de dar una atención más personalizada a cada uno. El grupo de niños se caracteriza por su heterogeneidad escolar, diferencias de edad, aprovechamiento y grado escolar, ausentismo definitivo o temporal en la escuela, etc. Frente a esta heterogeneidad, los estudiantes proyectaron su formación docente, organizándose como en una pequeña escuela distribuyéndose por edades y grados y/o por disciplina, atendiendo a los niños que presentaban problemas en aritmética y otros en la lecto-escritura del español; es decir, no se planteó otra forma de organización, como podría ser la recuperación de la enseñanza por acompañamiento a partir de grupos que rompieran con la concepción de organización escolar.

En esta sesión también se manifestó la contradicción en los niños que están aprendiendo a leer y escribir en español, en relación con el método de lecto-escritura, donde, por un lado, en la escuela les enseñaban de manera muy confusa el método global de análisis estructural, mientras que en su casa les enseñaban con el nombre de la letra; los martes, en el taller con Toñita,¹⁵ el recorte de letras en el periódico usando mayúsculas y minúsculas y letra escript y manuscrita al

¹⁵ Toñita, como ya se señaló, ponía a los niños a recortar letras del periódico y con éstas formaban palabras, escritas con letras al revés, faltas de ortografía letras colocadas a la inversa, pegadas en cualquier espacio del cuaderno y mencionaban la letra por el nombre y no por el sonido.

mismo tiempo y, por otro lado, en el taller de los sábados con los maestros indígenas a partir del método silábico. Este problema de enseñanza-aprendizaje en la lecto-escritura que el niño vivía contradictoriamente, fue revisado y analizado en el seminario-taller de didáctica con los estudiantes, en el cual se decidió que un estudiante maestro se dedicará sólo a la enseñanza de la lecto-escritura y que se estaría revisando el procedimiento en el seminario-taller.

Como se venía trabajando en la banqueta, nos dimos cuenta del peligro que esto implicaba, ya que los niños se cruzaban la calle constantemente aunque no es muy transitada, los carros que pasaban lo hacían con mucha precaución; sin embargo, dado este peligro potencial se solicitó un lugar más seguro, como la azotea de una de las vecindades y el corredor de ésta misma para que en la siguiente sesión se trabajara ahí, así que se solicitó el permiso y los padres quedaron de resolver en la siguiente sesión.

Sábado 27 de mayo de 2000

A partir de esta sesión los padres se organizaron para seguir trabajando en la calle, pero ahora pusieron dos mesas grandes, una de un lado de la banqueta y otra del otro lado, adaptándolas con cubetas y/o ladrillos y unas tablas, los niños que podían y tenían una sillita la sacaron y otros voltearon cubetas y así se sentaron; sin embargo el peligro de trabajar en la calle seguía presente, pues, los niños continuaban cruzando la calle.



Con el prediagnóstico que los estudiantes (Vicky, Eusebio, Mauro y Gerardo) ya habían hecho, organizaron a los cerca de veinticinco niños, de la siguiente manera: con el maestro Mauro, cinco de sexto grado; con Eusebio, uno de segundo, y Vicky y Gerardo con 18 niños en edad preescolar. Una vez distribuidos y organizados, cada maestro repartió el material que llevaba y los niños empezaron a trabajar; mostrando interés en sus respectivas actividades y todos trabajando, yo videgrababa.

Como previamente habíamos platicado los maestros y yo sobre los dibujos y el color, ellos llevaban como material didáctico dibujos de animales de campo, con la idea de trabajar la relación del color y el significado de éste con los saberes del niño, así como ver cuáles les atraían más de acuerdo con los dibujos solicitados en otras sesiones como los personajes de televisión ya mencionados. Cuando los niños veían los dos tipos de dibujos, uno eligió el borrego, otro el burro, los más chicos pidieron los gallos y, César, en especial, pidió dibujar una casa. Estos dibujos estaban junto a los que antes les habíamos dado; esta vez se inclinaron más por los dibujos del campo.

Mientras los niños trabajaban pasaron unas enfermeras a vacunar, independientemente de nuestro trabajo en los talleres, se trataba de una labor de asistencia social que estaban haciendo; Moisés, que tenía un problema en el pie izquierdo porque fue atropellado por una bicicleta y su mamá lo curó con masajes y hierbas, las dibujó y relacionó su comentario con su accidente diciendo: a mi no me curaron, me curó mi mamá; cuando vi su dibujo, se lo pedí, se puso a dibujar otro igual, para dármelo, pues quiso conservar su primer dibujo. Cuando César escuchó que le pedía el dibujo, se fue a guardar los suyos a su casa y después regresó.



Esta actitud de no entregar sus dibujos fue algo característico en casi todos los niños, no sé si era porque dibujar era lo que más les gustaba y, por consiguiente, lo que más valoraban. Es interesante observar que todos los niños, desde el más chico al más grande se mostraron interesados con el trabajo de los maestros, y solicitaron que se quedaran más tiempo pues ya se acercaba la hora de terminar y les decían: si termino este dibujo, maestro, me da otro para mi casa. Al concluir la sesión de trabajo todos los niños pedían un dibujo para colorear y otros deseaban jugar con la maestra. Moisés, centrado en su dibujo le dijo al maestro que las burras también dan leche y que el toma leche de burra. El maestro le contestó: “pero aquí no hay burras”, y el niño comentó rápido “sí, hay un señor que tiene una burra y puercos en la otra cuadra”.

Gilberto, un niño que se identifica como Paco se mostró muy callado, no quería hacer nada, cada vez que se le preguntaba alguna cosa no respondía, entonces para involucrarlo en alguna actividad Vicky formó un círculo y comenzó a dibujarles una carita sobre las manos para hacerlas hablar y entablar alguna plática entre ellos; fue así como Gilberto pudo responder a lo que Vicky le preguntaba, porque creía que eran las manos las que hablaban.

En general, la actividad de este día fue muy provechosa para todos. Los niños no querían terminar, a pesar de que el sol ya estaba muy fuerte, entonces buscaban la sombra y continuaban.

Sábado 3 de junio de 2000

En esta sesión de trabajo¹⁶ se incorporaron dos estudiantes más, Mercedes y Maribel, y se acordó con el equipo que apoyarían donde se necesitara. Cuando llegué estaban puestas las dos mesas; los chiquitos se fueron con Vicky, otros con Eusebio, Gerardo y Mauro; cada niño ya ubicaba a su maestro. También se encontraban cinco padres de familia (cuatro mujeres y un hombre) entre ellos platicaban en su lengua materna, aunque en ocasiones el señor contestaba en español y las señoras seguían hablando. La señora Margarita se acercó a mí para comentarme que si se podía apoyar más a Moisés en el dictado de números y de palabras, porque la maestra de la escuela otra vez la había mandado llamar.

Al oír esto, otra mamá me dijo: “mi hijo Guillermo también está en el mismo caso de Moisés, ellos están con la misma maestra y ésta los condicionó a los dos, porque si no, ellos podrían reprobar el año”. Las dos mamás nos pedían que apoyáramos a los niños. Pregunté quiénes eran sus hijos y ellas me lo indicaron; estaban trabajando con Eusebio; en el caso de Moisés, ya me había percatado que Adriana, su hermana lo había traído a la fuerza y que él no quería trabajar. Cuando pasó esto yo me había acercado al niño y le pregunté ¿qué te pasa, no quieres trabajar?

N: no

E: ¿por qué?

N: Porque no me gusta y me ponen a la fuerza y yo no quiero.

Le dije que si quería trabajar solo con otra maestra, le enseñé a Maribel (ella es estudiante del 8º semestre y se acababa de incorporar al taller) y aceptó, por eso, cuando la mamá me dijo quién era su hijo yo ya me había dado cuenta de su dificultad, porque cuando se incorporó con Maribel le hizo un dictado y sólo

¹⁶ A partir de esta sesión la video filmación se centró en el trabajo didáctico de los maestros con los niños, pero se seguía observando el dibujo, el color y la grafía.

puso bien la fecha y le costó mucho trabajo reconocer los sonidos de algunas letras como la “n, m, l, ll”, y no pudo escribir palabras con estas consonantes, la única letra que se le facilitó fue la “s” y con algunas dificultades en las vocales. Adriana, que se encontraba junto a nosotros, le iba diciendo la “ese del cohete” y al mismo tiempo le dibujaba en el aire la grafía.

Después Adriana me comentó que todos sus hermanos han tenido siempre el mismo problema; que su hermano Israel cursó tres veces el primer grado, que ahora tiene once años y se quedó en segundo año por lo que ahora trabaja matando puercos y Moisés quiere seguir su ejemplo, porque le gusta matar puercos. A pesar de que yo quería platicar a solas con Moisés, su hermana no lo dejaba y su presencia lo intimidaba. Dejé a Moisés trabajando con la maestra mientras yo platicaba con las dos mamás, la de Moisés y la de Guillermo.

Ellas me comentaban que durante el transcurso del año escolar los niños habían tenido varios maestros; la maestra que empezó en primer año se había ido por permiso de gravidez y durante ese tiempo todos los maestros de la escuela iban un día uno y otro día otro para atender al grupo y, ellas consideraban que esta situación los confundió mucho y que a partir de este cambio los niños empezaron a tener dificultad en la lecto-escritura; motivo por el cual ellas consideran que sus hijos tienen confusión y que por su “ignorancia” no sabían cómo ayudarlos.

Con estas señoras acordamos apoyar a sus hijos, destinándoles un maestro a cada uno, pero que les pedíamos que no trataran de enseñarles a leer y escribir ellas, porque los podían confundir más y que Adriana (hermana de Moisés) por el momento no lo apoyara porque lo podría confundir en la medida en que ella le decía el nombre de la letra y el sonido de manera indistinta.

Platicando con Maribel y Eusebio, señalamos que no dudamos que esta confusión fuera un problema que estuviera repercutiendo en los niños, pero si a

esto agregamos las dificultades de lógica cultural en el proceso enseñanza-aprendizaje que el niño vive en la escuela y en su casa; sus contradicciones se hacen cada vez más evidentes porque, en el caso de Moisés, detectamos concretamente su confusión con las vocales y con ciertas consonantes que ya mencionamos, pero si escuchamos hablar a su mamá, ella presenta un bilingüismo limitado; por ejemplo, al pronunciar el nombre de su hijo lo hace con una “i” muy cerrada que casi no se alcanza a percibir en su pronunciación: “Mosés” y vemos cómo Moisés tiene dificultad para distinguir la “i”, que confunde con la “u”.¹⁷

Acordamos con las mamás que estos niños iban a recibir un apoyo académico solos con un maestro, para que se les apoyara lo mejor posible, pero que era importante que ellas no trataran de enseñarles porque los confundían más, pues apenas saben leer y escribir; en el caso de Moisés, su hermana Adriana le enseña pero con el nombre de la letra y no con el sonido, lo que confunde más al niño. Yo me percaté de esto porque cuando le dictaba a Moisés, Adriana le decía la “ese” del cohete o le hacía la figura en el aire.

Por lo que respecta a los niños de quinto y sexto grados, éstos se integraron a trabajar muy bien con el maestro Mauro, solicitándole su ayuda en matemáticas, en especial con la división.

Al término de la sesión, al igual que en todas las anteriores, los niños pidieron hojas para iluminar; algunos quisieron hacer sus dibujos en hojas

¹⁷ Platicando con un estudiante otomí que apoya el programa, nos dijo: en “otomí hay sonidos nasales y glotales y en el caso de las vocales son más compactadas en la pronunciación y en relación a la “u” su fonología es más glotalizada que se asemeja al sonido de la “i”. Una de las razones que en principio se podría decir que entre la “i” y la “u” existe una pequeña diferencia; por ejemplo: mengu_ que significa familia y fani que quiere decir caballo”. Como estaba junto a nosotros Marcelo Chivarra (estudiante huichol) nos comentó: “en huichol nunca se usa la “i” en su lugar se hace un sonido como “l” aspirada (así la capté yo); pero cuando un huichí que primero habló el español y después quiere hablar en huichí, es decir a la inversa, entonces pronuncia la “i” en lugar de la “l” aspirada. Por ejemplo: terika, que significa alacrán, se pronuncia como “i”, pero lo correcto es ter+ka (alacrán) (Entrevistas no estructuradas con Manuel Ortiz Barrios y Marcelino Chivarra .

blancas. Cuando nosotros nos vamos, la mayoría se queda a dibujar y son atendidos por Adriana, como se ha dado naturalmente.

Sábado 10 de junio de 2000

Por acuerdo del equipo de estudiantes se había planteado que Maribel atendería exclusivamente a Moisés, y Mauro a Guillermo. Como a los cinco minutos de que llegamos, vi a Adriana jalando a Moisés de su casa y el niño llorando

E: ¿Qué te pasa?

N: No quiero trabajar

E: ¿Por qué?

N: Porque me dejaron solito mientras todos se salieron

Adriana: lo dejamos porque él no quiere trabajar y siempre se va y se desaparece todo el día hasta en la noche lo vamos encontrando.

N: *Me amarraron*

Adriana: Sí te amarramos porque te sales y ya no hubieras querido venir.

Después de esta discusión, traté de convencer a Moisés para que trabajara con Maribel; se quedó con ella y se puso a resolver un ejercicio que consistía en completar sílabas que iban acompañadas de un dibujo (el propósito del ejercicio era que el niño asociara palabra y objeto), uno de los dibujos tenía una mamila y Moisés dijo que era un metate (Maribel no lo corrigió) y siguió trabajando sin problemas, y así lo mantuvo interesado y tranquilo.

Vicky y Gerardo estaban atendiendo a los niños en edad preescolar; en esta sesión comenzaron a recortar, y el uso de las tijeras en varios niños se manejó con una buena coordinación motriz. Todos los niños estaban trabajando tranquilos y concentrados.

El maestro Mauro y su grupo trabajaban problemas con el uso de la división y la multiplicación, resolvían varios ejercicios de matemáticas y de

español; después de terminar intercambiaban sus cuadernos de manera grupal; cuando la dificultad se presentaba con todos, lo explicaba de manera conjunta, pero cuando se trataba de un problema que un niño no entendía, le explicaba de manera más personalizada.

El otro maestro, Eusebio, con su grupo de cuatro niños, entre ellos Guillermo; otro niño de primer grado, otros dos que tienen la misma edad de ellos pero que no asisten a la escuela y presentan un bilingüismo limitado; ellos son niños otomíes que cada quince días asisten al taller, por lo menos así lo hemos percibido aunque ignoramos los motivos.



A Meche se le había programado para que trabajara con las señoras que querían aprender a leer y a escribir, pero como se había programado otra actividad con ellas, no pudo trabajar por lo que, se dedicó a video filmar, mientras yo platicaba con la señora Margarita, mamá de Moisés y a quien tenía deseos de continuar entrevistándola porque me interesaba conocer más de su vivencia como migrante. Me acerqué a ella y le pregunté por qué Moisés había llegado llorando.

Sra: Porque ya no quiere seguir estudiando, como ya trabaja, él quiere estar allá (señalando con la cara y la mano hacia donde estaba su hermano Israel trabajando).

E: ¿Pero qué hace?

Sra: Su hermano Israel se lo lleva y ahí matan puercos a palos.

E: ¿Y eso le gusta?

Sra: Sí, yo no quiero, pero él se sale y se va; como quiere tener dinero se nos escapa.

Durante esta corta conversación me di cuenta de la manera de hablar de la señora y pensaba grabar otras conversaciones con ella, para escuchar su fonética y tratar de entender mejor las dificultades de Moisés frente a la aprehensión de la lecto-escritura.

De manera general, podemos decir que en esta sesión, el taller se percibía con un mismo nivel escolar, y el número de alumnos se incrementó a 30. Los niños esperaban a los maestros con entusiasmo y difícilmente se querían retirar.

Sábado 17 de junio de 2000

Cuando llegué estaban trabajando Vicky, Gerardo, Eusebio y Mauro; en seguida se incorporaron Mercedes y Maribel. Mientras yo me bajaba del carro, Bety, una niña de cinco años se acercó muy contenta a enseñarme lo que estaba haciendo; era un tapete con hojas de papel de colores que los maestros les habían indicado (Gerardo y Vicky), después fueron otros niños y también me enseñaron su trabajo; me acerqué a ese grupo para ver lo que tenía tan entretenidos a los niños y qué les gustaba tanto; primero habían doblado en tiras varias hojas de colores, después las recortaron y posteriormente las entre-tejían a manera de petates. Junto con los niños chicos estaba Abraham que es de quinto grado; cuando lo vi le pregunté:

E: ¿Y tú por qué no estás con los otros niños de quinto y sexto?

N: No quiero trabajar.

E: ¿Por qué?

N: No sé, pero no quiero, bueno no le entiendo a la división.

Hasta después de un rato de conversar con él, me comentó que trabaja vendiendo paracaídas en el centro y que los daba a \$5.00 y empecé a plantearle problemas como: ¿si te compro veinte paracaídas cuanto te tengo que pagar?

Respondió rápidamente 100 pesos y así le estuve planteando varios problemas; cuando se percató de que podía hacer bien las operaciones se puso muy contento y entonces le dije: ya ves qué sencillo es que te pongas a resolver problemas de matemáticas, lo sabes hacer muy rápido y bien porque lo haces a diario y tu podrías también enseñar a tus compañeros y se puso muy contento y se fue a trabajar con el maestro Mauro.

Me acerqué discretamente con el maestro Mauro para decirle que le pusiera un poco de más atención a Abraham; y me comentó:

M: Abraham es un niño que va en quinto grado de primaria, tiene once años, le cuesta mucho trabajo concentrarse y ponerse a trabajar, podemos decir que en el área de español tiene una letra y ortografía muy deficiente y en matemáticas le fallan las tablas y eso le desesperó, sin embargo la multiplicación la hace en forma de suma.

Mientras esto sucedía, César, un niño de los más pequeños (cinco años de edad) estaba jugando con una pistola de juguete que otro niño le había prestado, Vicky se acercó y me dijo, “como él no tiene juguetes ha estado feliz jugando y ni caso me hace”. Me senté junto a él para que empezara a trabajar, además porque quería que sólo lo estuviera viendo.

Algunos niños tenían el dibujo de un animal, otros de flores y cada uno lo tenía que rellenar con bolitas de papel pegadas con resistol, de manera que la figura tuviera un relieve. La mayoría estaban trabajando; Vicky tomaba los dibujos terminados y los pegaba en la pared, algunos les gustaban y otros preferían enseñárselos a su mamá, pues se sentían orgullosos de mostrar su trabajo.



Adriana me dijo que Gabriela, de seis años, hermana de César, iba a salir de preescolar y que no tenía zapatos, y el vestido blanco ya se lo habían dado de Bety; en concreto, su petición era que se le ayudara a comprarle unos zapatos; Bety escuchó y desde su lugar dijo señalando a Gaby, “ella es Gaby”, y no tenía zapatos; Gaby se sintió mal, las distraje y me las llevé a trabajar pero Gaby ya no quería trabajar, la sentí apenada. Gaby es huérfana de madre, a quien hace seis meses perdió, lo que obviamente la tiene muy triste y sensible.

Después de que terminamos de trabajar me llevé a varios niños que son hermanos y viven en una vecindad, donde viven también Gaby y César; una señora, mamá de uno de los niños, me invitó a comer un taco de chicharrón y me apenó negarme a su invitación pues cuando estaba con ella, a Gaby y César, que son hermanos, se les antojó el taco, yo me sentía muy mal, porque por un lado la señora me ofrecía un taco de comida y por otro lado no podía darles a los niños, porque no tenía para todos.

Mientras la señora me preparaba el taco me platicaba del hermano de estos dos niños, que tiene doce años y está trabajando desde que murió su mamá; pero cuando llega se encierra y es muy especial, se pone muy agresivo y por eso ella guardaba distancia con los niños chicos, los cuales eran atendidos por su tía, hermana del papá, pero que la señora nunca estaba porque trabajaba en una fonda y salía muy tarde y hasta que llegaba la tía los niños comían. Que al principio ella trató de darles pero que no les parecía, ni al hermano ni a la tía, por eso ya no les daba nada.

Cuando salí de la vecindad, los maestros también estaban siendo atendidos por otras mamás que les ofrecieron refresco. Quizás uno pueda pensar que el refresco o el taco es algo fácil de ofrecer; sin embargo, por las condiciones en que la gente vive, el refresco implica un costo para ellas, pero estas personas no lo hacen como un pago, sino como un agradecimiento por el beneficio que están

recibiendo. Los estudiantes por su parte tampoco lo entienden como un pago, sino como una atención que ésta comunidad les ofrece de manera solidaria, es decir, como algo que se comparte entre ellos y que representa una forma de agradecer, más que una forma de pago.

Sábado 24 de junio de 2000

Cuando llegué, los maestros estaban trabajando donde siempre (en la calle), pero las condiciones que la comunidad hacía cada vez, se veían mejor organizadas que al principio, la lona ya estaba colocada y todas las mesas organizadas. Ese día por la mañana Vicky me llamó para decirme que no iba a poder asistir por problemas de salud; pensé que Gerardo se quedaría solo trabajando con varios niños chicos, pero Meche se incorporó a trabajar con ellos, Gerardo llevaba una lámina para trabajar el tema “las partes de la cara” y su trabajo didáctico lo apoyó a través de dibujos, localización y repetición de las partes de la cara. Después de esta actividad se trabajó con los rompecabezas, actividad con la que los niños se mantuvieron muy interesados, se intercambiaban los rompecabezas, por dos razones principalmente o por que no los podían armar o porque lo armaban muy rápido.

El maestro Eusebio trabajaba con los cuatro niños de siempre, dentro de éstos estaba Guillermo. El trabajo escolar se centraba en la lecto-escritura, la cual le costaba mucho trabajo porque aparentemente los niños no avanzaban, sobre todo Guillermo. Por otro lado, Maribel continuaba trabajando con Moisés, también la lecto-escritura, aunque este siempre llegaba tarde o no quería trabajar. Recordemos que Moisés y Guillermo son compañeros de la misma escuela y salón, sólo que Moisés no quiere trabajar con Guillermo.

Otra vez, se me acercaron las mamás de Guillermo y Moisés para decirme: M. Guillermo: Que las pocas clases que tenía Guillermo trabajando con el taller, veía que si avanzaba con ciertas dificultades pero que ahí iba.

E: Volteé a ver a la mamá de Moisés ¿Ud. como ve a su hijo?

M. Moisés: Moisés no quiere trabajar y se esconde o llora porque no quiere estudiar.

E: Hay que darle más tiempo a manera de que Maribel lo motive; también hemos pensado que Maribel va a ir a visitar a la maestra de su escuela para que se pongan de acuerdo como pueden apoyar académicamente a los niños

El maestro Mauro continuaba su trabajo con los niños más grandes; con él se veía un trabajo más sistematizado: les llevaba ejercicios que preparaba con anterioridad para cada uno de acuerdo con sus necesidades. Mientras trabajaban, con el aire se cayó el palo que sostenía la lona y Marisela, una niña de las más chicas se golpeó en el brazo y se le puso morado; otros niños sufrieron golpes en la cabeza. Esta es una de las peligrosas condiciones en que trabajamos.

Es importante mencionar que en esta sesión se grabó el trabajo que Maribel desarrollo con Moisés y que posteriormente fue analizado en el seminario-taller de didáctica.

Sábado 1º de julio de 2000

Cuando llegué los maestros estaban trabajando con sus respectivos niños; en esta ocasión Moisés estaba tranquilo esperando a que llegara su maestra Maribel; mientras Graciela (mi hija) se puso a jugar con él, formando palabras con las letras. Por otro lado, Gerardo y Vicky habían preparado varios ejercicios para trabajar con los niños. El procedimiento que siguieron fue el siguiente:

Vicky y Gerardo se organizaron cada uno con algunos niños; tenían un propósito bien definido, era que el niño identificara su nombre con las letras del mismo. Para ello, se organizaron metodológicamente de la siguiente manera:

- ξ Se les presentó a los niños las letras de su nombre en hojas tamaño carta.
- ξ Se les entregó tarjetas pequeñas con las letras de su nombre, con la intención de que identificaran su nombre en las hojas grandes.

- ξ Se les dejó varias letras en tarjetas de color, en el centro de la mesa, con tarjetas pequeñas para que las identificaran de acuerdo con su nombre; las tarjetas de color rojo eran para los niños y las de color negro para las niñas; esto se hizo con la intención de cada uno escogiera e identificara más rápido las letras de su nombre. Las letras estaban justamente de acuerdo con los nombres de cada niño, por lo que no debería sobrar ninguna letra.
- ξ Los ponía a que leyeran su nombre.
- ξ Les preguntaban el sonido de la letra, por ejemplo: Beti: B- e - t - i.
- ξ Los niños tenían que identificar las letras; para ello se les preguntaba indistintamente cada letra hasta que el niño identificaba bien el sonido de la letra y después su nombre completo.
- ξ Después los pusieron a construir su nombre, revolviendo las letras de todos los nombres, para que identificaran las letras del suyo y lo armaran completo.
- ξ Una vez que los niños lograban hacer bien la identificación del sonido y de la grafía, a los que ya escribían se les pidió que anotaran su nombre en una hoja, y los que no, sólo se quedaron con la identificación de su nombre (esto lo podían hacer en forma individual o colectiva). Fue un ejercicio interesante por lo que habría que profundizar con los maestros la experiencia.

Conforme el trabajo se fue desarrollando, Gerardo se centró en un niño de nombre Gilberto, pues éste primero pidió hacer un dibujo de una casa, luego tenía escrito “casa” en una tira; buscaron las letras que formaban la palabra casa, y, una vez que el niño las encontraba, Gerardo le pedía que describiera lo que es una casa y para qué sirve (se involucra César), identifican una puerta, una ventana y describieron la casa. Gerardo les comentó que las fichas que tenía en la mano decía la palabra casa y lo ejemplifica de la siguiente manera:

1. Pone la letra “C” y les pregunta lo que dice, ellos dicen puerta.
2. Pone la letra “A” y dicen ventana.
3. Pone la letra “S” y dicen lámina.
4. Pone la letra “A” y dicen que es la otra ventana.

Uniendo todas las letras dice casa, y cada vez que iba escribiendo una grafía comentaba el significado de cada letra; es decir, en un círculo decía puerta, etc. Después Gerardo les dio una hoja en blanco para que por sí mismos anotaran la palabra casa, guiándose de la palabra escrita por Gerardo; pero Gilberto anotó de acuerdo con su propia forma de escribir, poniendo cuatro círculos para representar las letras y al terminar comenta: ahí dice “casa”.

Vicky se acercó y me dijo que con el trabajo que Gerardo estaba realizando, les estaba explicando que la palabra casa era el todo de lo que constituye una palabra, como casa con todo su significado de abstracción.

Eusebio estaba trabajando con varios niños, pero reforzando a Guillermo en la lecto-escritura, el procedimiento que llevó a cabo fue el siguiente:

- ξ Presentó como material didáctico varias sílabas en cartulinas recortadas.
- ξ Hizo que los niños jugaran en la construcción de palabras, a través de identificar y articular sílabas.
- ξ Jugó con los niños para que formaran palabras.
- ξ Pidió que un niño le dictara una palabra a otro y a partir de sílabas que llevaba ya recortadas, formaban la palabra.
- ξ Después la escribían en su cuaderno .
- ξ Posteriormente la pasaban a pegar en una lámina grande.

Así estuvo trabajando buen rato con los niños hasta que lograban identificar cada vez más rápido las sílabas; porque el método que él siguió fue la construcción de palabras a través de la unión de sílabas.

Como se incorporaron por primera vez, al grupo de este maestro tres niñas que no saben leer ni escribir, las puso a hacer una plana de “s” y “r”, sólo que

estas grafías aisladas no significaban nada para las niñas, porque las hacían con mucha dificultad y cuando me di cuenta como las estaban copiando, me llamó más la atención. Intentaré describirlo, porque por más que las quería filmar, ellas se tapaban con la espalda de manera de que nos las viera. Construían primero la “s” y después la “r” minúscula en letra scrip, empezaron escribiendo de derecha a izquierda y el movimiento de la “s” lo hacían de abajo hacia arriba; la “r” trataban de copiarla de la muestra y la remarcaban mucho; aunque no les salía la trataban de hacerla con mucho cuidado y esto hacía que se tardaran demasiado en la escritura de una sola letra. Me llamó la atención saber con qué finalidad Eusebio puso a estas niñas a hacer una plana con estas consonantes. Esto lo tendremos que revisar en el seminario-taller.

Llegó Maribel y empezó a trabajar en el otro extremo con Moisés, llevaba un pizarrón portátil para que Moisés hiciera un dibujo con plumones de diferentes colores que respondiera a la palabra que ella le dictaba. De acuerdo con el objetivo, se pretendía que el niño identificara bien la sílaba “es”. El procedimiento didáctico que observé fue el siguiente:

E: Yo te voy a dictar varias palabras y tú primero haces un dibujo de la palabra y luego la escribes en el pizarrón. ¿Cómo se le dice a un niño que hace muchas travesuras?

N: No sé, (quizá pensó que se refería a él).

E: “malo” (es necesario aclarar esto con Maribel, así como la confusión que genera en el niño cuando le expresa “te voy a dictar palabras”, y lo que hace es darle una idea de una palabra para que el niño señale la palabra concreta; en este caso: ¿cómo se le dice a un niño que hace muchas travesuras?, ella le dice que “malo” en lugar de travieso; además le dictó varias palabras pero yo no vi que éstas se centraran en el uso de “es”. En este procedimiento me llamó mucho la atención, la siguiente anécdota de asociación).

De manera discreta le hice notar la contradicción: entonces le dicta la palabra “mula”, y le pregunta: ¿si sabes qué es?

N: Voltea a ver a su hermana Adriana y la señala.

E: Nos volteamos a ver y la estudiante se apenó; Adriana no sabe qué hacer. Bueno, le dice, ahora en estas tarjetas hay sílabas, escógelas para que formes la palabra.

N: Siempre que va a elegir las sílabas voltea a ver a Adriana, consciente o inconscientemente, porque está junto a él vigilándolo para que no se vaya o cuidándolo para ver qué dice o hace: no lo sé, pero esa impresión nos da a Maribel y a mí.

E: Después de hacer esta actividad varias veces, Maribel coloca varias sílabas en el pizarrón y le pide a Moisés que construya la palabra que ella le dicte.

N: Escribe “el” y escoge la sílaba “de”.

E: No, mira escúchame: “el”.

N: (Se le queda viendo dudoso) ésta y toma la tarjeta “le”.

E: No, ahí dice le, y yo te dije “el”.

N: ésta (ahora sí toma la sílaba correcta).

E: Bien. Ahora, “niño” (dudando un poco escoge las dos sílabas correctas).

E: Bien, ahora “tiene”. El niño toma las sílabas “tene”.

E: No, fijate bien “tie – ne”, fijate qué vocal te falta. (Se tardó mucho para entender.)

E: Al ver su tardanza, Maribel le escogió la sílaba y le explicó que hay dos vocales juntas y que son la “i y la e”, y ella le dijo cuál era. Ahora, escribe una.

N: Ubicó la sílaba porque se podía distinguir de las pocas que quedaban.

E: Ahora, escribe paleta.

N: Como eran pocas las sílabas que quedaban, la escogió y acomodó “padeta”.

E: No, ahí dice “padeta”; fijate bien.

N: (Voltea a ver a Adriana, pero ella no le dice nada) y acomoda “paleta” el niño acomoda bien la palabra.

E: Ahora sí, (como las palabras que iba armando Moisés las iba dejando en el suelo) dime cómo dice esta sílaba que te quedó solita (era la “de”)

N: Te.

E: No, la “te” es ésta de paleta y es la “de”. Entonces, ahora sí, dime cómo dice toda la frase.

N: (Tardándose un poco) “El niño tiene una paleta de” (la palabra que se seguía era dulce, pero como la sílaba “dul” es compuesta y Maribel estaba trabajando sólo sílabas simples le dio la paleta.

Aquí confirmé la dificultad que Moisés presenta con el uso de la “i” y su confusión fonética con otras vocales, y la consonante “t” con la “d”. Éstas son observaciones que se tendrán que revisar en el seminario-taller de didáctica, para ver y/o entender que tenía que ver la oración “el niño tiene una paleta” con el propósito de que el niño reconociera bien la sílaba inversa “es”. También se debe revisar el manejo metodológico de la sílaba “tie” que es una sílaba con diptongo (evidentemente que esto no se mencionó). Realmente no me quedó claro el trabajo metodológico de Maribel, comentario que posteriormente le haré; así como también tendré que aclararle los conceptos que maneja como el de malo, por travieso.

Días 8 y 15 de julio

En estos dos fines de semana se llevó a cabo el cierre del taller, por lo tanto, los estudiantes hicieron un cierre en sus actividades escolares programadas. Maribel se comprometió a seguir apoyando a Moisés en su casa y visitando su escuela para platicar con su maestra para ver cómo se le podría apoyar. Los padres que participaron en los talleres iban a poner una exposición de las artesanías que habían hecho y se programó un convivio que la delegación

financió. De manera general, se puede decir que en esta fase el taller fue muy bien aceptado por la comunidad migrante de esta colonia.

B) Taller en San Emeterio, Santa Úrsula Coapa, Coyoacán



Martes 16 de mayo de 2000

En coordinación con Santiago y Tere, personal técnico de la delegación y yo, nos quedamos de ver a las 17:00 horas en la ex tienda del departamento de Santa Úrsula para organizar otro taller paralelo al de Nesmel. Al encontrarnos nos dirigimos a una vecindad que se encuentra ubicada en la calle de San Emeterio y ahí visitamos a una familia que nos pondría en contacto con otras familias del grupo chinanteco. En la casa se encontraba la señora Dionisia y su esposo; ella estaba lavando y él cosiendo cortinas en una máquina de motor; también estaban sus dos niños: el chico sentado en el suelo y el más grande se subía a la máquina (a pesar de que su papá estaba cosiendo) y brincando se caía en la tela de las cortinas. Nosotros platicábamos con el señor mientras Dionisia les hablaba a las otras señoras.

Durante la conversación, el señor solicitaba al personal de la delegación que lo ayudaran para ver a un dentista porque tenían muchos problemas con sus dientes; Santiago le dijo que por parte del departamento o de la delegación buscaría a alguien que lo apoyara, pero mientras, iba a tratar de ponerlo en contacto con un doctor; en esos momentos llegaron Angélica, Catalina y Emma y como ya nos habíamos encontrado en una reunión en el DIF, nos saludamos y

les expliqué el motivo de nuestra visita, que consistía en ver la posibilidad de implementar un taller con sus hijos y con ellos, cuya finalidad era apoyar a sus hijos en el aprovechamiento escolar, cosa que ellos habían solicitado en reunión anterior.

Este taller estará apoyado por un grupo de maestros indígenas que estudian en la UPN que están dispuestos a impartirlo. La finalidad es apoyar a los niños en el aprovechamiento escolar; lo cual beneficiaría a niños del preescolar o de primaria. Es importante destacar que en esta comunidad chinanteca todos los niños asisten a la escuela, y una de las preocupaciones de los padres de familia es que sus hijos de cinco años de edad, que no fueron admitidos para entrar a primer grado de primaria, no quieren que pierdan un año, por lo que solicitaron al personal técnico de la delegación para que los apoyen. Santiago les respondió que no está en sus manos resolver esa petición y que no le gustaría hacer una promesa sobre algo que no les sería fácil hacer; el señor lo entendió.

La señora Emma pidió la palabra para decir que ella tiene dos hermanas con estudios de bachillerato y que querían entrar a la Universidad Pedagógica, por lo que nos plantea la posibilidad de apoyarlas; yo les comenté que para la licenciatura en Educación Indígena ellas no tendrían problema siempre y cuando hablaran una lengua indígena y se interesaran por la educación indígena; quedaron de ponerse en contacto conmigo posteriormente.

Es interesante ver cómo esta comunidad de chinantecos migrantes se organizan en esta vecindad, la cual tiene condiciones distintas a las de Nesmel; así como otras condiciones socio-económicas en sus casas, en la medida en que casi todos cuentan con una o dos máquinas de coser de motor; las casas que se pudieron visitar cuentan con un cuarto, baño y cocina y la casa que nos ofrecieron para trabajar en el taller tiene dos cuartos, un baño y cocina. Las viviendas de estas familias se encuentran en mejores condiciones; a pesar de que sus viviendas siguen siendo limitadas, éstas cuentan con mayor ventilación y

espacio; así también el costo de sus rentas es más alta que la de cualquiera de los otros talleres. Generalmente, esta comunidad se dedica a la maquila de cortinas y, por lo que se alcanza a percibir, son migrantes que cuentan con varios años de vivir en la ciudad.

Finalmente, acordamos empezar el taller el siguiente viernes a las 17 horas, con siete niños de preescolar, uno de segundo y uno de tercer grado, además de que invitarían a otros.

Después de ahí, nos fuimos a San Macario que está a la vuelta de San Emeterio. Nos encontramos con la señora Mónica Rosales que tiene dos niños de segundo grado y otro en tercero; la señora Alfonsina Morales Hernández, que tiene dos niños, uno que entra a primer grado y otro que está en quinto; a ambas se les explicó la propuesta de trabajar a través del taller de regularización, y que si ellas podían llevar a sus hijos a San Emeterio los viernes por la tarde. Este taller se programaría hasta el 14 de julio del presente.

Posteriormente nos trasladamos a otros predios en la misma colonia y ahí estaba la señora María Cruz Ortiz, mixteca, la cual presentaba una difícil situación económica y ella tiene cuatro niños: uno de brazos, Ángel de tres años, Lety de cinco y Raúl de once años de edad. Ninguno asiste a al escuela. La señora trabaja, pero dice que va a hacer un esfuerzo para ayudar a sus hijos: mostró interés y los niños sí quisieron ir al taller.

Después nos trasladamos hasta San Isidro, calle que se encontraba más retirada; ahí estaba la señora Bertha, quien tiene una niña que va a preescolar y está dispuesta a llevarla al taller el día en que se propuso. En esa calle se localizaron aproximadamente entre 15 y 20 niños, número que consideramos bueno para empezar el taller.

Viernes 20 de mayo de 2000

Una semana después de que se empezó el taller en Nessel, se inició otro con un equipo de seis estudiantes maestros indígenas y una prestadora de servicio de la UNAM. El equipo estaba integrado por: Mercedes, Olegario, Bertha, Maribel, Hermelinda, Angelina y Claudia, esta última es estudiante de Pedagogía del sexto semestre en la UNAM y no habla ninguna lengua indígena; en cambio los seis primeros sí, dos de ellas son chinantecas.

En este taller intercultural de regularización se incorporaron 17 niños, 15 chinantecos y dos mixtecos. Cuando llegamos a la casa de la señora Dionisia algunos niños estaban esperándonos; los demás se fueron incorporando poco a poco. Al principio los más chicos se mostraban tímidos y algunos con miedo, pero se fueron incorporando al trabajo. Claudia filmaba, pero ya sabía que tenía que centrar la filmación en que referentes empíricos. Mientras yo organizaba los espacios para que cada maestro trabajara con los niños, dos señoras se me acercaron y me comentaron algunos de los problemas que sus hijos presentaban en la escuela: Omar es hijo de la señora Catalina; Javier y Luis son hijos de la señora Dionisia y Daniel es hijo de la señora Bertha, (Luis es el más chico). Los tres (Omar, Daniel y Javier) asisten a la misma escuela y juntos presentan problema de indisciplina, motivo por el cual sus papás fueron citados en la escuela para reportarles su comportamiento, lo que no les permite un buen aprovechamiento escolar, entonces me pidieron que por favor los separara.

Como el equipo de maestros ya se había organizado para trabajar (por grados escolares) y de acuerdo con el prediagnóstico de los niños que asistirían, el equipo de estudiantes maestros llevaba un plan de trabajo que les permitiera detectar problemas concretos con cada niño y hacer una programación más personalizada para cada niño durante el taller.

En general, en esta sesión de trabajo los maestros tomaron datos y les preguntaron a los niños en qué les gustaría que se les apoyara.

Viernes 9 de junio de 2000

Cuando llegamos ya estaban reunidos seis niños de nivel preescolar, dos de primaria (uno de segundo y uno de tercero). Raúl, de once años, es mixteco y no asiste a la escuela, pero tiene deseos de aprender a leer y escribir. Como el maestro Olegario lo va apoyar, Raúl le pidió que le enseñara cómo lo hacen en el programa *las pistas de blue*, porque a él así le gusta. Olegario se acerca y me pregunta: ¿cómo se trabaja en el programa de *las pistas de blue*?, le dije que le preguntara a Raúl cómo es el programa.

Lety, hermana de Raúl, tiene cinco años y dice que no habla el mixteco, pero una de las estudiantes que es mixteca le dijo en su lengua: “ven siéntate aquí”, y entendió; le dio una hoja con el dibujo de Barney, Winnie Puh, Baby Bop y Lety los empezó a iluminar; escogió a Barney, tomó el color verde y comenzó a pintar las hierbas que formaban parte del dibujo.

Angelina le preguntó ¿qué color tienes?

N: El rojo (la niña dijo rojo pero es el verde y lo asoció bien con la hierba).

Su respuesta nos dejó ver que no identifica los colores por su nombre, pero sí lo ubica por el objeto. Esta situación me llamó la atención y me acerqué a Lety. Y le empecé a preguntar:

E: Lety ¿de qué color es esto? Y le señalé el tronco de un árbol.

N: (escogió el color café y me lo mostró sin decirme el nombre).

E: Le seguí preguntando, ¿de qué color es esto? Y le señalé la tierra

N: Es color tierra (y tomó el café y dudando con el negro y el gris).

E: Como le estuve preguntando y señalando, por ejemplo el traje de Barny, no supo y escogía los colores y me di cuenta de que no identificaba al personaje con sus colores; entonces continué preguntándole por los colores como el del cielo.

N: tomó el color azul, pero no me decía el nombre.

Omar, que estaba junto a Lety y se daba cuenta de lo que le señalaba a Lety en el dibujo dijo: *el azul noche o el azul día*; él si estaba pintando a Barny con su traje morado.

Lety y Raúl (los dos hijos más grandes de la señora María Cruz, porque tiene otros dos más) son los únicos niños que no asisten a la escuela y del grupo de niños en el que trabaja, Lety es la única que no está en el preescolar, sin embargo, su manera de iluminar es muy fina y coordinada, como se puede observar en la fotografía.



Esta sesión me dio la pauta para trabajar con estos niños el concepto del color, porque a pesar de que eran de diferente etnia y de que ninguno habla su lengua materna,¹⁸ ellos manifestaban un conocimiento cultural con respecto a la cosmovisión en relación a los colores. A partir de aquí fui buscando vetas de investigación que me acercaran a indicadores más profundos sobre las formas de aprender, a partir del dibujo y el color.

¹⁸ Los padres de todos estos niños sí hablan su lengua étnica. Este grupo estaba integrado por chinantecos y mixtecos.



Al final de la sesión les pedí a Bertha, Angelina y Meche que estuvieran muy atentas a la forma de dibujar de los niños con sus estilos y forma de iluminar, enfatizando la relación con respecto al color y que escribieran lo que lograran observar al respecto, anotando en cada dibujo lo que comentaban los niños sobre cada uno de sus dibujos. Le solicité a Claudia que grabara el trabajo de estos niños.

Es importante destacar que en esta segunda fase de los talleres se pudo video grabar, lo que nos permitió registrar tomas muy concretas con respecto al movimiento y espacio. Lamentamos que por la falta de personal y de videos (se contaba con dos equipos) no se pudiera grabar el trabajo de cada uno de los estudiantes, que fue muy interesante, sin embargo, lo poco que se grabó es una evidencia del trabajo realizado con los niños.

Viernes 16 de junio de 2000

Cuando llegamos ya estaban varios niños que llegaron muy puntuales. Olegario y yo esperábamos a Raúl, cuando vimos llegar su mamá con sus otros hermanos y un niño más; Raúl no asistió porque se había ido al estadio Azteca a ver el final de *amigos por siempre*, pues lo habían invitado sus vecinos Santiago (personal de la Delegación que nos apoyaba en el trabajo conectándonos con familias) nos propuso que fuéramos a buscar a otros niños que él ya había

ubicado en otras casas cercanas; fuimos los tres y regresamos con diez niños, todos iban a la escuela en preescolar y primaria.

Como en la sesión anterior me había llamado la atención el trabajo de Lety, y por otro lado, me entraba la curiosidad de por qué Raúl, con tanto tiempo de vivir en la ciudad no iba a la escuela, me acerqué a su mamá la señora María y le dije:

E: ¿Ud es la mamá de Lety y Raúl?

Sra: Sí, y también de este chiquito (y me señaló a Ángel, además del niño que traía cargando en sus espaldas).

E: ¿Raúl y Lety van a la escuela?

Sra: No.

E: ¿Por qué?

Sra: Porque no los he registrado y como en la escuela les piden el acta de nacimiento, no los he podido meter a la escuela, pero yo quiero que mis hijos aprendan.

E: ¿Pero por qué no los ha registrado?

Sra: Pues es que yo tampoco tengo mis papeles y no he podido ir a mi pueblo a arreglarlos.

E: Pero no los deje sin escuela, los niños son muy inteligentes; mire al chiquito (Ángel, de tres años de edad tenía una hoja en blanco y una crayola y solito dibujando, imitando a sus hermanos que estaban junto a él) cómo dibuja y pone atención a lo que hacen sus hermanos.

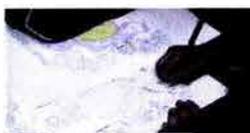
Sra: Sí, voy a ver cómo arreglo eso, porque yo sí quiero que entren a la escuela.

Es importante destacar que el primer día del taller, Lety y su hermanito Ángel estaban muy tímidos y no querían despegarse de la falda de su mamá, sin embargo, en esta sesión los niños se sentían muy contentos trabajando, inclusive Ángel se salía y se acercaba a mí y me señalaba una letras de la crayola y yo le leía que decía “crayola”, y el hacía el esfuerzo por repetir, como queriendo

pronunciar la palabra. La mamá les hablaba en mixteco, razón por la que considero que todos sus hijos la hablan o por lo menos la entienden, aunque Lety y Raúl digan que no hablan el mixteco.

Se acercó a nosotras la señora Dionisia (la señora que nos prestaba la casa) y me comentó que Omar era el hijo adoptivo de la dueña de la casa, que se la había dejado una paisana, pero que el niño era muy travieso y que su mamá no lo corregía, y esto hacía que Daniel, su hijo, se desordenara más, ya que siempre se la pasaban juntos en la escuela y en la casa, por eso la señora Dionisia nos volvía a hacer la petición de que Omar, Javier y Daniel hicieran su tarea por separado.

Como en la sesión pasada se había trabajado con estos niños el concepto del color, los estudiantes continuaron con este referente simbólico con Lety, Ángel, Omar, Daniel, Javier y otros niños de entre tres y seis años. Las maestras de estos niños les llevaron dibujos ya establecidos como Barney, peces, animales del campo, el arco iris y otros, y si no les gustaba ninguno de estos podían hacer un dibujo libre. Los que escogían a Barney empezaban a iluminar el paisaje, el camino por donde este pasaba y no preguntaban de qué color iba, sin embargo, cuando empezaban a pintar a Barney sí preguntaban que de qué color iba su traje.



Con estos dibujos los maestros trabajaban la diferencia entre el medio urbano y el medio rural, con el diálogo marcaban las diferencias y después ponían a los niños a dibujar tratando de contar cuentos, mitos o leyendas en relación con sus dibujos; por ejemplo les llevaron un dibujo del arco iris y trabajaron con ellos los colores, sin decir el nombre de los mismo simplemente que los niños asociaran el color con algo que ellos identificaran, los cuales lo hacían con flores, animales, frutas, ropa y a veces con objetos. En lo que más

coincidían era en la asociación del amarillo con el sol, el blanco con la luna, el gris, negro y café con la tierra, el verde en sus diferentes tonalidades con las hierbas.

Los niños como Lety, Ángel y Luis, que no asisten a la escuela, hacían dibujos libres. Lety, que en sesiones pasadas había dibujado un girasol y unos peces, ahora empezaba a dibujar un arco iris; cuando se le pidió a Lety que nos comentara sobre cada uno de sus dibujos, nos respondió:

Dibujo 1

Dibujo 2

Dibujo 3

Dibujo 1, el girasol. Es un girasol que se parece al sol y el sol brilla y da luz y cuando llueve hacía que el cielo formara bonitos colores.

Bertha le pregunta: ¿Tú sabes por dónde sale el sol?

Lety: Cuando nace.

E: Sí.

Lety: Por allá (señala el oriente y dice).

E: ¿Por dónde se mete?

Lety: ¿Por donde descansa?

E: Sí.

Lety: Es por allá (y señala con su mano el occidente).

E: Por el occidente. Entonces para ti, Lety el sol nace y descansa.

Lety: Sí el sol nace, descansa y luego vuelve a trabajar, así me dice mi mamá, y el girasol se mueve mirando al sol.

E: Entonces el sol se mueve de aquí para allá. Y le dibuja en su hoja el movimiento 

Dibujo 2 representa a los peces

E: ¿Tú escogiste los colores o te dijo tu mamá?

Lety: no, yo los escogí.

E: Pues te quedó muy bonito; ¿tus papás hacen trabajos así?

Lety: no, pero mi hermano Raúl a veces, y yo veo.

La niña no comentó mucho al respecto, pero los colores que utilizó y la forma en que trabajó, de acuerdo con su edad, nos deja ver un trabajo artesanal.

Dibujo 3. El arco iris (consideramos que esta idea le surgió porque ese día había llovido y salió el arco iris, observación de la maestra estudiante y por lo tanto, la niña pudo haber visto el arco iris y representarlo en el dibujo).

E: Lety, tú ¿qué sabes del arco iris?

Lety: Cuando llueve y sale el sol se veían muchos colores.

E: ¿Y sabes cómo se llaman esos colores?

Lety: Arco iris.

Como estaba otro estudiante, mixteco) con Berta y Lety, dijo:

E. Tu mamá te ha contado mitos sobre el arco iris

Lety Levanta los hombros como diciendo, no.

E: entonces yo te voy a contar lo que en mi región dicen del arco iris: “Cerca de mi comunidad hay un manantial. ¿Sabes qué es un manantial?

Lety: No.

E: Un manantial se reconoce porque está debajo de un cerro y junto al manantial hay un ahuehuete. ¿Sabes lo que es un ahuehuete?

Lety: No.

E: Un ahuehuete es por donde surge el agua para el manantial, entonces, en el tiempo de lluvias y cuando los rayos del sol atraviesan al ahuehuete los rayos del sol tienen un color y a través de ese reflejo se puede atrapar al arco iris y cuando alguien pasa por ahí cuando está el arco iris y toma agua es agraciado y se le da buena fortuna, es decir, buena suerte, pero esto se debe hacer con valor para el

encuentro con el arco iris, porque ver directamente al arco iris es ver algo sagrado y si te da miedo te puedes enfermar, además verlo directamente es una falta de respeto, ya que es el encuentro con los dioses y por lo tanto reservado para unos cuantos:¹⁹ ¿Te gustó?

Lety: Sí.

E: Bueno es un mito de mi cultura mixteca, tú también eres mixteca; pídele a tu mamá que te platique otras leyendas que hablan mucho de nuestra cultura mixteca.

Esto me lo relataron oralmente los estudiantes; a pesar de que les insistía en que anotaran todo, no lo hacían con el rigor requerido.

La sesión terminó y se les dejó un ejercicio a los grandes, y dibujos a los chicos.

Viernes 23 de junio de 2000

Cuando llegamos todos los maestros, los niños ya nos estaban esperando, y como ya sabían con qué maestro trabajaban solos se organizaban.

Angelina, Bertha y Meche trabajaron con los chiquitos y se encargaba cada quien de Omar, Daniel y Javier. El material que llevaban para trabajar con los niños eran rompecabezas que los estudiantes elaboraban en el seminario-taller de didáctica, material que les llamó mucho la atención a los niños y se mantuvieron entretenidos todos armando el material, a unos se les dificultaba más que a otros, pero llegaba Omar o Daniel y les ayudaban. Era interesante observar como cooperaban colectivamente sin pelear por las piezas, como podríamos pensar por la edad en que se encuentran.

Como ya no cabíamos ni en la casa ni en el patio, Olegario se salió con Raúl a trabajar en la calle, sobre la banqueta. Le enseñaba a leer y escribir en español. El procedimiento de enseñanza-aprendizaje que alcancé a percibir de

¹⁹ Este mito que la estudiante comentó fue posteriormente confirmado por otro estudiante mixteco, Paulino Quiroz Q.

Olegario era confuso y por lo tanto, también confundía al niño; esta confusión radicaba en que al enseñarle las letras de su nombre “Raúl”, en algunos momentos le decía el nombre de la letra consonante “erre” “ele” y en otros momentos el sonido de la consonante “r” “l” y esto a Raúl lo confundía. Por otro lado, me llamó la atención ver como Raúl tomaba el cuaderno y escribía las grafías, el sentido era igual que el movimiento que se había observado con los niños otomíes del taller de Nsmel. Le pedí a Claudia que lo grabara.



Hermelinda trabajaba con Jessica operaciones básicas en matemáticas, que la niña le había solicitado porque se le dificultaban y a otros niños de quinto y sexto grado, Maribel los apoyaba con problemas matemáticos. El trabajo con estos niños se centraba más en la regularización escolar.



Cuando regresé a ver cómo estaban trabajando los chiquitos, éstos estaban muy entretenidos con el material de un dominó de letras en el que los niños tenían que localizar las vocales; algunos las identificaban mejor que otros,

mientras que los más chiquitos se dedicaban a colorear, actividad que les gustaba mucho y con la que se entretenían casi todo el tiempo.

Como al final de cada sesión los niños pedían dibujos para iluminar u hojas blancas para hacer dibujos libres, yo me fui a trabajar con Lety a ver sus dibujos; la niña empezó a dibujar el cielo con lunas y estrellas y le pregunté: ¿qué significa para ti esto? Y le señalé las estrellas.

N: La noche.

E: ¿Cómo pones el día?

N: (Sin decirme nada, dibujó un sol).

Su mamá, que estaba junto a nosotras me dijo: “siempre que salimos al pan en la noche ella voltea a ver la luna y las estrellas y me dice ‘ya es de noche verdad mamá’, yo no sé por qué ella hace eso”.

E: ¿Usted también ve al cielo cuando salen?

Sra: Bueno sí, yo también lo acostumbro, porque cuando yo estaba chica mi abuelita me decía que las estrellas nos indicaban cómo iba a estar de fría la noche.

E: ¿Cómo lo sabe?

Sra: Pues no sé, sólo eso me acuerdo.

Como ya era hora de terminar y ya se estaban retirando, la plática se quedó incompleta, esperando retomarla en la siguiente sesión.

De manera general, puedo decir que la sesión se percibió organizada por parte de todos los estudiantes-maestros, pero en el fondo, el trabajo didáctico intercultural no se ha alcanzado a desarrollar, los maestros no logran aún detectar formas de aprender, que les permita cambiar las formas de enseñar; por el contrario, sigue prevaleciendo la didáctica tradicional; el equipo de maestros no pone en práctica lo que se revisa en el seminario-taller de didáctica, como indagar conceptos de saberes culturales y tratar de detectar estructuras de

aprendizajes culturales, que nos permita entrar al cambio en el proceso enseñanza-aprendizaje para estos niños culturalmente diferenciados.

Viernes 30 de junio de 2000

Llegué quince minutos después de que había empezado la sesión; como el grupo de los chiquitos estaba a la entrada de la vecindad, me encontré con que Bertha, Angelina y Meche estaban trabajando con unas velas encendidas y pasaban por la mecha una pintura de crayola, la cual se derretía y los niños con la parafina hacían un dibujo en la hoja de papel. Cuando vi lo que estaban haciendo me pareció muy peligroso para estos niños pequeños, aproximadamente trece, con tres maestras que los estaban dirigiendo; incluso dos niños agarraron la punta del crayón y se quemaron ligeramente, entonces yo les pedí que suspendieran esta actividad.

En esta sesión se había programado la visita del maestro Leobardo quien trabajo etnomatemáticas para los niños de primaria; la finalidad era que, por un lado, los estudiantes observaran una forma didáctica de trabajar desde el pensamiento matemático prehispánico y, por otro lado, analizar las formas de aprender de estos niños frente a otra lógica del conocimiento, haciendo referencia a su memoria colectiva. Desgraciadamente, el maestro se perdió buscando el domicilio y no pudo llegar.

Frente a esta situación, un poco de manera improvisada, los estudiantes se pusieron a trabajar con los niños; unos resolvieron el problema trabajando con dibujos, otros con ejercicios de operaciones, lo cual no les interesó mucho a los niños, porque en esta ocasión ellos querían recortar y pegar o hacer otras cosas, pero a los estudiantes no se les ocurría nada. Cuando me percaté de esta desmotivación les sugerí que trabajaran con los rompecabezas y con los juegos de construcción. Entonces Maribel, encargada de guardar el material, lo sacó y los niños escogieron lo que más les llamó la atención; había rompecabezas del

cuerpo humano, partes del cuerpo como el ojo, el oído, los músculos y el esqueleto, mapas y otros.

Como yo me había quedado con una plática no terminada con Lety y su mamá, busqué a la señora María y le recordé la plática de la sesión pasada en relación con las estrellas y le pregunté:

E: ¿Usted se sabe algún relato que le hayan platicados sus papás o sus abuelos con respecto a las estrellas?

Sra: No, yo no recuerdo.

E: (Insisto) ¿No se acuerda?

Sra: Bueno yo me acuerdo que mi abuelita me contaba algo, pero ya no me acuerdo.

N: Lety se acercó a su mamá a enseñarle un dibujo.

E: Qué bonito dibujo, ¿me dices qué es?

Lety: Un dibujo.

E: Pero qué hay en el dibujo. Corriendo se acercó Daniel y me dijo, mira el mío



E: Lo veo y le pregunto: ¿qué representa esto? Señalando el sol.

Daniel: El sol.

E: Sí, el sol.

Daniel: Pues el día.

E: Y, ¿qué forma tiene?

Daniel: Redonda.

E: Y, ¿qué es lo que nos representa la noche?

Daniel: (Con voz fuerte y Lety con voz muy bajita) la luna.

Daniel: En la luna vive un conejo sentado.

E: ¿Tú también lo has visto Lety?

Lety: (Moviendo la cabeza) sí

E: Y ¿qué les han contados sus papás de la luna?

Daniel: Nada, solamente que ahí vive un conejo y que la luna es su casita.

E: ¿Pero siempre es igual?

Daniel: No, a veces es redonda, hay veces que no se ve y otras veces está a la mitad.

E: De todos estos colores ¿cuál es el que se parece al sol?

Lety y Daniel: toman el rojo: éste.

E: ¿Y la luna?

N: (Agarran el blanco) éste

E: Con esta breve plática pude trabajar con algunos pre conceptos como: sol-día, sol-rojo, luna-blanca, sol-redondo y luna de diferentes formas.

Como ahí se encontraban las señoras María y Dionisia, les pregunte:

E: ¿Ustedes ¿no saben ninguna leyenda sobre el sol y la luna que les cuenten a sus hijos?, o ¿no les enseñan a leer el tiempo a partir del sol y de la luna?

Sra. María: Pues, no, porque no sé mucho.

Sra. Dionisia: Pues yo a veces le digo que se tape porque va a llover fuerte o a hacer mucho viento.

E: Y ¿usted cómo lo sabe?

Sra: Pues por la nubes cando se ponen muy negras.

La sesión llegaba a su fin y los maestros dejaban actividades para que los niños las desarrollaran en el transcurso de la semana. Los niños salían a la calle a despedirnos a todos.

Comentarios generales.

El procedimiento didáctico que llevó a cabo en esta sesión con las velas me pareció muy peligroso porque hubo niños como Omar, Daniel y Javier que se acercaban y podían quemarse el suéter, el pantalón o el cabello.

Angelina, como no sabía qué hacer se puso a decirles los números sin tener una secuencia y les enseñaba sin una clara estrategia de aprendizaje.

A Meche le hace falta motivar más a los niños, sobre todo a Leticia que es una niña muy concentrada y delicada para su trabajo. La actividad en que más se centra Meche es en dibujos prediseñados; aunque se le ha pedido que trabaje el dibujo figurativo y que indague sobre el mismo platicando con los niños para acercarnos a sus saberes culturales.

Hermelinda se tardó en ponerse a trabajar con Jéssica, quizá porque esperaban a Leobardo; pero después trabajaron a partir de varios ejercicios que la niña les comentó que tenía dudas.

En esta sesión sentí que los maestros habían preparado poco su actividad (quiero pensar que fue por que se depositó el trabajo en el maestro Leobardo o por que ya terminó el semestre y los maestros están presentando trabajos). Como consecuencia, los niños Javier, Daniel, Omar, Luis y Pablo (nuevo), se dispersaban y se salían a cada rato de la actividad; además, Angelina, Bertha y Meche no hicieron caso de lo que les había comentado de separar a estos niños y que cada una se ubicara con uno de ellos.

Claudia que filmaba, me hizo los siguientes comentarios:

Maribel trabajó con un niño que llevaba el tablero maya, que lo puso a competir con él mismo y le decía: “si tú haces bien esto te pones un punto y si no me lo pongo yo,” esto lo hizo para la lectura de cantidades, dictado de números y tablas de multiplicar; el niño estuvo trabajando muy bien. Raúl que observaba el trabajo del niño y Maribel le decía a Olegario que también él quería jugar así.

Olegario puso a los niños a identificar sílabas con las palabras que él había puesto y esto los mantuvo interesados en cierta forma, pero Raúl observaba más el trabajo de Maribel; además de que a Raúl le seguía costando trabajo identificar sílabas y formar palabras (no me comentó cuales sílabas en concreto); también me comentó que cuando Olegario le preguntaba a Raúl y éste le dice que no sabe, en seguida le da la respuesta sin dejar que Raúl piense un rato; porque si se le deja pensar al niño, respondería bien. Además, Olegario sigue repitiendo el nombre de las letras y no ve que haya una interacción de enseñanza con Raúl, porque se distrae mucho y pronto se aburre de la actividad que le pone el maestro. Es necesario que Olegario tenga claro el qué y el cómo para que defina el para qué.

Viernes 7 de julio de 2000

En esta sesión, los maestros llevaban más claro el trabajo que desarrollarían con los niños; para el caso de los más chicos, se les puso a trabajar con las vocales y con los números del 1 al 9; estos conocimientos los pudieron articular. La actividad la trabajaron con las siguientes estrategias didácticas: dibujo, recorte, pegado y escritura, completando el proceso enseñanza-aprendizaje a través de un relato que los niños hacían y, a su vez, representaban jugando.

Angelina llevaba tarjetas con las vocales tipo rompecabeza y puso a los niños a que los armaran, Lety armó e identificó bien la “o”, “a” y la “u”; pero con las que se confundió fue con la “e” y con la “i”. Después de esta actividad relacionó los colores con figuras y vocales, por ejemplo la “o” con el círculo y dejaba que cada niño eligiera el color y les ponía a que hicieran varias veces la misma figura pero con diferente color y después los puso a contar, no pasando del veinte.

Olegario reforzaba con Raúl los conocimientos anteriores, con la finalidad de ver qué tanto había logrado comprender algunas letras, pero Raúl difícilmente podía identificar su nombre y sus apellidos Raúl Cruz. Esta dificultad, en gran parte, se debió a que desde un principio Olegario no definió el método de trabajo para la lecto-escritura y quiso comenzar con Raúl, enseñándole las consonantes indistintamente; pero en el proceso mismo se dio cuenta de que tenía que haber hecho un estudio más profundo de acuerdo con las características lingüísticas y culturales de Raúl, ubicando en este estudio las vocales y las consonantes con un grado de dificultad creciente y a partir de un orden lógico de acuerdo con la enseñanza de la lecto-escritura en segunda lengua; porque aunque Raúl niega hablar el mixteco, esta fue su primera lengua.

Por lo que respecta a Hermelinda y Maribel, el trabajo con los niños se mostraba claro, pero los niños requerían más apoyo en el campo de la aritmética, principalmente en las tablas de multiplicar.

Como esta era la penúltima sesión de trabajo en el taller, se les comentó a los padres y a los niños que en la siguiente sesión ya nos íbamos a despedir temporalmente de ellos, pero que no fueran a faltar a la última sesión.

Viernes 14 de julio de 2000

Para esta última sesión, los maestros prepararon diferentes actividades recreativas. Unos iban a montar una pequeña exposición con los trabajos que se habían desarrollado en el taller y otros iban a trabajar un *collage* con lo que los maestros habían construido. La exposición se filmó. Por otro lado, Cláudia presentó una función de títeres, con el mensaje de que retomaran sus costumbres y que hablaran su lengua, además de que aprendieran a leer y a escribir en español para poder comunicarnos con los demás.

La sesión se cerró con la presentación del teatro guiñol y la exposición de los trabajos; esto les gustó a las mamás, y todos los niños pedían sus trabajos y se

los llevaron. Se acordó volver a trabajar con ellos en otro taller, coordinándonos con el personal de la delegación.

C) Taller en San Bertín, Santa Úrsula Coapa, Coyoacán



Jueves 18 de mayo de 2000

A las 8:45 de la mañana me encontré con Santiago, técnico del programa Atención al Indígena, de la delegación Coyoacán, en la ex tienda de Santa Úrsula. Santiago me llevó a un predio ubicado en la calle de San Ricardo, en una cerrada de nombre San Bertín. Observando la cerrada nos dábamos cuenta de que de un lado de la acera hay casas de 2 y 3 pisos, así como un edificio en condominio, mientras que del otro lado se ven casas de tipo vecindad.

Nos dirigimos a una de estas viviendas donde vive la señora Tiburcia González López quien tiene cuatro niños; Abigail Aguilar Cortés tiene tres niños, y Felicitas, quien tiene seis niños. Estas señoras son mixtecas de San Martín Pera, en Oaxaca, colindando con Guerrero. Santiago me presentó y la señora Tiburcia les traducía a las otras señoras y a los niños que nos empezaron a rodear. En este primer acercamiento se detectó de que esta comunidad de migrantes mixtecos eran, en su mayoría, monolingües en lengua indígena y que la señora Tiburcia presentaba un bilingüismo limitado. Con esta observación se le preguntó si los niños hablaban español.

Sra: No.

E: ¿Van a la escuela?

Sra: No

Viendo a los niños podemos decir que tienen una edad entre tres y quince años de edad.

E: ¿Pero han ido a la escuela en su región?

Sra: No todos, solamente Adelaida que va en tercer año y Florencia en segundo, nada más.

E: ¿Cuánto tiempo tienen en la ciudad?

Sra: Yo tengo más tiempo, pero ellas acaban de llegar y no saben hablar español, por eso queremos que nos enseñen porque les hace falta saber, porque cuando salen a vender no saben leer los letreros de los camiones y todavía les da miedo salir.

E: Bueno, nosotros somos un equipo de estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional y ellos son maestros indígenas y les pueden ayudar, porque algunos hablan también el mixteco.

La señora les traducía a todos y nos veían con una sonrisa de alegría y los niños se veían contentos, preguntando cuándo empezábamos.

La señora Tiburcia nos comentó de la difícil situación económica que estaban pasando y nos pidió ropa y despensa para sus paisanas. Les preguntamos sobre la actividad que desempeñan para poder solventar sus gastos.

Sra: Nos dedicamos a la venta de canastos, se metió a su casa a sacar uno para mostrarlo.

E: ¿Ustedes los hacen?

Sra: Unos sí, pero no todos, otros se los compramos a nuestros paisanos y otros nos vamos con toda la familia a vender por la colonia de casa en casa; hay veces

que sí nos compran pero hay días que no vendemos y estamos todo el día vendiendo en la calle. También si pedimos trabajo en casas no nos aceptan con los hijos y dónde los dejamos.

Se les platicó sobre el taller y la disposición de horario que ellos tuvieran y que concordara con los estudiantes; el único día en que pudimos coincidir fue el domingo de 9 a 12 horas.

La señora Felicitas que se había ido a hablarles a otras señoras, cuando se volvieron a reunir con nosotros, Tiburcia les tradujo en mixteco; quedamos de acuerdo en el día y el horario. De manera general, podemos decir que las condiciones de estas familias son muy limitadas y con muchas necesidades, quizá sean los migrantes de condiciones más difíciles, en comparación con los de los otros dos talleres. Nos retiramos estableciendo una próxima visita el martes 23 para ver si lograban reunir a más familias que puedan asistir al taller.

Martes 23 de mayo de 2000

Nos encontramos primero Tere, Santiago y yo, para ir a visitar a esta comunidad mixteca. Cuando llegamos, rápido se comunicaron entre ellas y pronto se reunieron, estuvimos platicando sobre el apoyo para trabajar en los talleres; ellas preguntaban sobre los maestros bilingües, porque quieren que les enseñen a sus hijos a leer y escribir en español y a ellas también; la señora Tiburcia dijo “no queremos que nos enseñen mixteco, queremos que nos enseñen el español”.

E: ¿Ustedes no quieren que sus hijos escriban en mixteco?

Sra: No porque, el mixteco ya lo sabemos y queremos aprender español.

La señora Abigail mandó a una niña a traer algo a su casa; nos empezó a repartir canastitos que ellas compran con otras paisanas y que ellas los venden a \$

25.00 tomé uno para Tere, otro para Santiago y uno para mí. Les dimos las gracias y nos despedimos acordando empezar el taller el siguiente domingo.

Domingo 4 de junio de 2000

El equipo de estudiantes para este taller estaba integrado²⁰ por Lucina, Raymundo, Pedro, Claudia y yo. Cuando llegamos a la cerrada de San Bertín solo había once niños, casi todos monolingües en mixteco, y sólo una niña, Adelaida, era bilingüe y con un bilingüismo más limitado que ésta estaba Florencia. Estos once niños eran: 5 hermanos (Jorge, Gabriela, Gerardo, Ana María y Rosa), y otros tres hermanos (Adelaida, Juventina y Jorge), y los dos restantes eran primos (Florencia, Fidel y Celestino).

De todos ellos, Adelaida y Florencia son las únicas que asisten a la escuela cuando están en su pueblo, pero como ahora se encuentra en la ciudad desertaron temporalmente; Adelaida cursa el tercer grado. Florencia está en el mismo caso que Adelaida, sólo que ella cursa el segundo grado; ninguno de ellos asiste a la escuela. Jorge, de siete años de edad, cuenta con un bilingüismo muy limitado, estuvo en primer grado pero no terminó. Jorge es el niño que se muestra más inquieto, está pendiente de sus hermanos y constantemente los supervisa para ver si están haciendo bien las cosas, además les habla en su lengua materna traduciendo lo que se comenta en español o las instrucciones que se dan. Cuando le pregunté a Jorge porque no iba a la escuela me dijo:

N: Yo le ayudo a mi mamá a vender canastos y manteles por las calles y no puedo. Todo esto nos lo comentaba mientras hacía sus cosas y supervisaba a sus hermanos.

Mientras sacábamos los materiales para repartirles a los niños, la señora Tiburcia sacó una mesa chica y los niños se pusieron alrededor de la mesa con su

²⁰ Como éramos pocos y ninguno hablaba la lengua mixteca, posteriormente se incorporaron Víctor Palemón, Mario Magdaleno, Noé, Ithiel, Georgina, María del Socorro y otros; de todos ellos sólo Mario Magdaleno, que habla el mixteco, se pudo entender con esta comunidad.

silla. Se dio inicio al taller, presentándonos todos, los niños y los maestros, Raymundo y Lucina hablaron en mixe; Pedro, el maestro, del estado de Chiapas hablante del chontal; los dos primeros hicieron referencia al estado de Oaxaca y comentaron de los diferentes grupos étnicos. Al oír la presentación de los maestros, los niños se mostraron menos tímidos y empezaron a preguntar cómo se decían tortilla en su lengua y los maestros les respondían.

Adelaida empezó a fungir como nuestra intérprete, porque era la que les traducía a los niños y a nosotros; pues de los estudiantes, ninguno era mixteco. Esta introducción fue básica para que los niños entraran en confianza; cabe aclarar que de los tres talleres éste es el único lugar donde los niños hablan su lengua materna y casi no se escucha el español. Todos los niños manifestaron su deseo por aprender a leer y escribir en español.

Durante este tiempo, un niño de nombre Pedro, que no es indígena, y que estaba indeciso de si se incorporaba al grupo o no, lo invitamos a que se incorporara al círculo, se decidió y cuando le pedimos que se presentara nos dijo: N: Yo vivo en esa casa y nos señaló la acera de las casa construidas mejor que las casas donde viven los migrantes. Como escuchó la finalidad de los talleres dijo que él no era indígena.

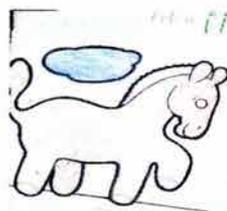
Después de hacer una pequeña dinámica de integración grupal, uno de los estudiantes explicó que ya se habían incorporado más niños, como Pedro, y que Oaxaca es un estado de la República Mexicana en donde hay 17 lenguas diferentes, y que una era la de ellos y otra era como la de los maestros Lucina y Raymundo que eran mixes. Asimismo, les explicó que ellos eran diferentes porque hablaban una lengua y que esto los hacía también inteligentes como cualquier otro niño porque estaban aprendiendo dos lenguas, a diferencia de los otros niños.

Adelaida empezó a preguntar cómo se decía en su lengua palabras como: casa, niño, calle, zapato, etc., y también se dirigía a Pedro, el maestro que es chol

(de Chiapas), y cuando le decían como, ella repetía las palabras mostrando una gran felicidad. Esta presentación me pareció muy linda. Se terminó la sesión repartiéndoles dibujos y se les dejaron por familia cajas de colores, cuadernos a cada niño y lápices que la UPN nos proporcionó para este programa comunitario.

Los dibujos que se repartieron eran los mismos que se habían dado en los otros talleres que empezaron de manera paralela; sólo que aquí Barney no era conocido y menos les llamaba la atención; muchos prefirieron hacer sus propios dibujos y, con la experiencia de los otros talleres, en lugar de decirles el nombre de los colores los dejamos que ellos seleccionaran el color y de la misma forma, sin saber el nombre, los utilizaban perfectamente; por ejemplo el verde para la hierba, el amarillo para el sol, el café, negro o gris para la tierra, etc.

Algunos niños escogieron a Barney, pero dijeron que no les gustaba y cuando vieron el dibujo de una vaca todos quisieron colorearla; sólo Gabriela de tres años, en lugar de iluminar se ponía hacer rayas y bolitas. Adelaida, que era las niñas que traducía dijo que porque no mejor se llevaban dibujos de animales como, perros, gatos, cerdos; que eso les gustaba más que los dibujos porque preferían dibujos del campo.



Ana María, de cuatro años de edad, siempre se mantuvo dibujando muy concentrada y sólo se distrajo cuando comenzaron a escuchar sus voces en la grabadora, como yo llevaba una grabadora reportera, los niños querían saber qué era y le dijeron a Adelaida que lo hiciera, les mostré como se prendía y para que servía, y les pedí que hablaran y después los puse a que escucharan sus voces; la emoción de escucharse les hacía creer que estaban en una estación de radio y hacían en su lengua varios comentarios que no entendí y Adelaida no quería traducir, pues como que le daba pena.

La sesión empezó con once niños y al terminar había 18, de los cuales tres no eran indígenas. Estos tres niños que con cierta dificultad se incorporaron con los niños migrantes, se presentaban haciéndolos sentirse diferentes, pero después se fueron incorporando con ellos, sobre todo cuando dije que ellos sabían dos idiomas en comparación con muchos de nosotros que sólo sabíamos un idioma, que era el español. Considero que esto los hizo reconocer a los niños de una mejor manera para ambos casos.



Domingo 11 de junio de 2000

Claudia y yo llegamos juntas y los estudiantes maestros aún no estaban; los niños ya nos esperaban y, cuando nos vieron, salieron a nuestro encuentro; otros niños se fueron rápido a lavar la cara y a peinar. Como yo traía algunos materiales de papelearía y juegos de construcción, Claudia y yo optamos por trabajar con el material que llevábamos; dividimos a los niños en dos grupos, los niños chicos con Claudia y yo con los niños más grandes. Claudia trabajó con los chicos contándoles un cuento; junto a ellos se puso la señora Tiburcia y del otro lado la abuelita, quien siempre se sentaba en el suelo y desde ahí cuidaba a los niños para que pusieran atención a los maestros, la señora es monolingüe en mixteco.

Claudia²¹ sentó en círculo a todos los niños y les empezó a contar un cuento que hacía referencia a varios animales, a pesar de que ella trataba de dar tonos de voz diferentes para hacer más atractivo el cuento, los niños se distraían

²¹ Recuerdo que Claudia era prestadora de servicio sin experiencia en el campo indígena y por tal motivo, ella sólo se dedicaba a grabar sobre ciertos referentes empíricos como movimiento, espacio, dibujo y color, así como otros que nos permitieran ampliar nuestros referentes. De alguna manera también fungía como observadora.

y no le ponían mucha atención; cuando me di cuenta de que los niños no entendían, me acerqué discretamente a ella y le dije: díles que te digan en su lengua el nombre de los animales. Ella captó rápido la idea y empezó a preguntarles cómo se decía en su lengua este animalito, señalando a un conejo, la señora Tiburcia les empezó a traducir y, entonces, todos contestaron y cuando no sabían el nombre del animal o del objeto, la señora los ayudaba. Después de que terminó de contar el cuento y de hacerles preguntas les pidió que hicieran un dibujo en relación con el cuento.

Como el trabajo que estaba realizando Claudia me pareció muy importante, les repartí a los niños grandes el material de construcción para que trabajaran con él; este material consistía en rompecabezas del cuerpo humano y otros sobre construcciones geométricas; mientras tanto grababa lo que Claudia hacía; cuando terminé me llamó la atención lo que estaba haciendo Gaby con un juguete de construcción que consistía en insertar bolitas de colores en un tablero, haciendo figuras; ella estaba intentando hacer una flor, su mamá que estaba a su lado, primero observaba como lo hacía y después le quitó el tablero y lo hizo ella, ya terminada la flor, la mamá se lo enseñó a la niña y lo desbarató para que Gaby lo hiciera, la niña lo intentó y cuando insertaba una bolita mal, la señora le daba una ligera palmada en la cabeza, como diciéndole fíjate. Los demás niños pedían también el juego, pero Gaby no se los quería prestar, sobre todo porque no terminaba de construir la flor como su mamá le había puesto la muestra.



Paralelamente a esto fueron incorporándose al taller otros niños y niñas que llegaban del mercado; todos se acercaron con Claudia a trabajar y les explicó el sonido de las vocales y los puso a escribir la “a”, porque todos querían hacer

lo que los primeros niños estaban haciendo, trabajo que se había derivado del cuento que les contó al principio. Como Claudia se había dado cuenta de la comunicación con los niños, le pidió a Adelaida que les tradujera. Esta parte no se pudo grabar con el debido cuidado, ya que se tenía que estar atendiendo a los otros niños; lamento que este momento se haya perdido, dado que al pronunciar el sonido de las vocales Adelaida nos hubiera permitido acercarnos a la fonética de su lengua con respecto a las vocales, ya que en mixteco se cuenta con seis vocales. Se les repartieron cuadernos y lápices a cada niño para que trabajaran.

La experiencia que vivimos en esta sesión, desde lo pedagógico-didáctico, fue muy interesante, a pesar de que los estudiantes-maestros no asistieron y de que dos personas tuvimos que atender a más de veinte niños. Frente a las circunstancias, a la mitad de la sesión integramos equipos de niños grandes con chicos, donde cada quien trabajó lo que le correspondía, pero bajo la estrategia del acompañamiento; esto fue lo que nos permitió a Claudia y a mi liberar un poco la atención a tanto niño, porque los grandes estaban al pendiente de los chicos, además, Adelaida nos sirvió como intérprete, sobre todo en los casos de los niños que se cohibían con nuestra presencia, porque al trabajar con los estudiantes, a los niños los percibo más abiertos.

Es importante ver cómo en el taller de Bertín las observaciones que se han venido dando en los otros talleres, aquí se acentúan más; por ejemplo, el escribir de derecha a izquierda, el remarcar la silueta de la letra con trazos gruesos, e utilizar con otra lógica el concepto de espacio; en esta comunidad de migrantes casi monolingüe ha sido más evidente esta conducta cultural. También es importante destacar que a los niños más grandes a los que están empezando a escribir no les gusta que los vean, lo cual es una conducta constante en todos los niños migrantes con los que hemos trabajado en las tres comunidades donde se han implementado los talleres; en algunos se acentúa más que en otros, como se observa en este taller.

Domingo 18 de junio de 2000

A diferencia de la sesión pasada, los estudiantes llegaron más temprano y estuvieron trabajando con los niños, cuando llegamos Claudia y yo ya tenían un buen rato trabajando todos. Raymundo y Pedro (el maestro) atendían a los niños más grandes; Lucina y su prima que la acompañaba, estaban con los chiquitos. Cuando me acerqué a ellos, Lucina les había llevado un juego de cubos de diferentes colores, este material mantuvo interesados a los niños. El trabajo metodológico que observé fue:

- ξ Lucina se acercó a conocer lo que le interesaba a cada niño, en relación con el tema que llevaba, esto lo hace de acuerdo con el material que cada niño escogió.
- ξ Una vez que se ubican los intereses de cada quien, se los lleva a trabajar diferentes conceptos como: lejos, cerca, mucho, poco, números del 1 al 9.
- ξ Se dirige a Rigoberto y observa cómo está trabajando; éste construyó una torre con tres escaleras.
- ξ Lucina empezó a trabajar con él y le preguntó: ¿cuántas escaleras tienes?
- ξ El niño le señaló con los dedos, tres.
- ξ Lucina: ¿cuál de las tres escaleras tiene más escalones y cuál tiene menos? y ¿por cuál se llega primero?
- ξ Niño: Al principio el niño no entendía lo que Lucina le planteaba, porque no le hacía caso.
- ξ Lucina le seguía insistiendo, enfatizando sólo en la primera pregunta y utilizando más una comunicación mímica; entonces logró que Rigoberto se involucrara en lo que se le estaba preguntando y señaló la escalera que tenía más escalones.
- ξ Lucina: Bien, entonces ahora dime ¿cuál es la que tiene menos?
- ξ Rigoberto: le señaló la escalera.

- Lucina: Bien, entonces si ésta tiene menos ¿por cuál se baja primero?
- Rigoberto, pensando, señaló la más chica.
- Lucina: Vamos a contar cuántos escalones son en total: uno, dos, tres, cuatro, cinco (y se siguió con las otras escaleras) seis, siete, ocho y nueve. Ahora tú vas a escribir los números en tu cuaderno. Ella, en una hoja en blanco con plumón le escribió los números para que él los copiara.
- Rigoberto tomó su cuaderno y el plumón y empezó a escribir los números en la primera fila del cuaderno ocupando varios renglones y aunque el número cinco ya no cabía, él trataba de hacerlo porque en la muestra así estaba, además, lo recalcaba varias veces tratando de hacer una copia de ellos.
- Lucina cuando lo vio, le dijo: “en el renglón de abajo”. Después se fue con otro niño.



Este trabajo metodológico (se filmó) es importante para revisar en el seminario-taller de didáctica; sobre todo para analizar la dificultad que presenta la lengua en el proceso de interacción enseñanza-aprendizaje.

Cuando terminó Rigoberto con su ejercicio, me pidió los rompecabezas del aparato digestivo, respiratorio, circulatorio y el de la boca. Se los di, los desarmó y empezó a armarlos con una facilidad sorprendente; quiero señalar que varios de estos rompecabezas se componen de piezas muy pequeñas que él pudo identificar muy bien. Pedro (el niño no indígena) se acercó a ver a Rigoberto armar los rompecabezas, le pidió uno y se lo pasó, pero Rigoberto no perdía la

atención en los que estaba haciendo; mientras Pedro buscaba piezas, Rigoberto armaba los rompecabezas más rápido; así armó tres mientras Pedro seguía armando el del aparato digestivo, él siempre trataba como de demostrar que él podía más que ellos, sin embargo, estos niños, sin darse cuenta actuaban tan auténticamente y con más habilidad que el otro.

Raymundo estaba trabajando con los niños con plastilina haciendo las letras de su nombre y cada letra la colocaban en el cuaderno hasta completarlo ya que tenían el nombre completo los hacía que sobre el borde de las letras pasaran su lápiz y después quitaban la plastilina y el nombre quedaba escrito; al final los ponía a escribir su nombre en el resto de la hoja o en otra. Después de que terminó la sesión yo le pregunté a Raymundo que por qué los puso a trabajar así y me comentó que de esa forma podían tener el sentido del movimiento para hacer las letras. Su respuesta me pareció muy interesante para ser analizada en el seminario-taller de didáctica.

Por lo que respecta a Pedro, el maestro, éste no presenta iniciativa en las actividades didácticas, ni tiene habilidad para mantener interesados a los niños, muchas veces éstos lo dejan solo porque no se sienten a gusto con él ya que les llama más la atención el trabajo de los otros y cuando Pedro se queda solo ni siquiera apoya el trabajo de los otros dos maestros, sólo se queda viéndolos. Yo siempre le estoy recordando que hay que trabajar más con las actividades que les permita a los niños interesarse por el trabajo; siempre dice que sí, pero no veo que haga una programación didáctica consistente.

Observación de Claudia:

En lo que va del taller, los niños migrantes y los otros niños no indígenas que viven en la privada y que asisten al taller, mantienen una cierta división entre ellos; sin embargo, al final de cada sesión se acercan y piden hojas para colorear o para trabajar como, lo hizo Pedro, el niño, con Rigoberto. La estrategia que hemos procurado todos los estudiantes y yo ha sido la de acercar a los niños,

sobre todo, cuando nos piden colores, les decimos que se acerquen a ellos y que se los pidan, pero no lo hacen muy bien que digamos, sin embargo, cuando se animan han terminado trabajando juntos ambos niños; incluso Pedro dice que a partir del taller ya se hablan, porque antes se veían y no se saludaban.

Domingo 25 de junio de 2000

Llegamos todos juntos y los niños que nos esperaban iban a nuestro encuentro mientras otros se metían a la vecindad a llamar a los otros niños; salían corriendo mojados de su pelo y su cara lavada, con sus cuadernos y colores en la mano; se acercaban a los maestros y se empezaban a acomodar, unos en el suelo y otros en sus sillitas, los maestros los saludaban mencionando el nombre de cada uno y preguntándoles ¿cómo están?

Adelaida siempre se acerca a mí, quizá porque recurro a ella para que me traduzca. Mientras platicaba con Adelaida yo buscaba a Carmen y a sus hermanos, son hijos de Felicitas. Los buscaba porque unos días antes del domingo me los había encontrado en uno de los puentes entre periférico y Renato Leduc pidiendo dinero, en un semáforo; Carmen se dirigía a mí para pedirme dinero y, atrás de ella, sus hermanos me reconocieron (Carmen algo les dijo en su lengua y no me pidieron) y ya estando junto a mí me dijo: usted es maestra; rápido la ubiqué y le dije: sí, ¿tú dónde vives?, porque así yo podía ubicarlos mejor, ya que coordinaba tres talleres simultáneos. Carmen, en Bertín. Se puso el sigua y nos dijimos ¡adiós!, nos vemos el domingo. Yo no sabía cómo iba a reaccionar esta familia cuando supieran que yo había visto a estos niños pidiendo dinero en periférico. Cuando llegué y la vi, Carmen se me quedaba viendo como apenada; la saludé como si nada y se puso a trabajar con Raymundo, cuando terminó el taller los tres hermanos se fueron solos, no supe a dónde, pero quiero pensar que al puente donde me los encuentro todos los días.

La señora Tiburcia ve a los hermanitos de Carmen que se llevan una bolsa y les pregunta ¿qué llevan en la bolsa?

Carmen respondió: mi comida (esto fue en su lengua materna).

Los niños se están cuidando constantemente de que otros no les quiten sus cosas, como en el caso de que una niña chiquita que se llevaba el dinero de Ana María y cuando ésta la vio rápido dijo “se lleva mi dinero” y las mamás de ambos niños comentaron algo en lengua mixteca; junto a mí, estaba Adelaida escribiendo y me dijo “le dice que el regrese el dinero”.

Como ya se ha destacado, la cooperación de Adelaida en este taller ha sido muy importante y esto la pone en un lugar de reconocimiento por parte de sus primos y paisanos, aceptación que hace sentir muy bien a la niña, por lo que ella siempre trata de estar al pendiente de todos; pero además, a Adelaida le gusta dibujar, armar y construir juegos y/o rompecabezas.

Por lo que respecta al trabajo de los maestros, éstos iban a seguir trabajando con los niños lo que en la sesión pasada habían iniciando, sólo que ahora se trataba de mejorar su trabajo metodológico de acuerdo con las sugerencias del seminario taller. Claudia se dedicó a grabar a Raymundo. Su comentarios fueron que los niños grandes como Carmen, Fidel y Fidencio ya pueden escribir mejor sus nombres, aunque todavía el movimiento y el manejo del espacio siguen siendo desde otra lógica; también comentó que le costó mucho trabajo que los niños la dejaran videogravar cuando escribían, porque se tapaban, y que incluso uno de ellos mejor se levantó y se fue a trabajar en otro lugar.

Domingo 2 de julio de 2000

Cuando Claudia y yo llegamos, pero aún no estaban los maestros; al vernos, los niños se empezaron a juntar, les sacamos los materiales que llevábamos, que eran nuevos para estos niños (los estudiantes de los diferentes talleres intercambiaban el material), cada quien escogió el que quiso; algunos que

querían el mismo se pusieron a trabajar juntos, lo que hizo que los equipos se formaran de manera natural, entre grandes y chicos, entre hermanos y primos, entre indígenas y no indígenas etc. Una vez integrados los equipos, Claudia atendió a unos y yo a otros.

Con los que yo atendí, primero me quedé observando la forma del trabajo en equipo; por ejemplo, entre el material había tarjetas con sílabas y otras con números; los grandes les decían a los chicos en su lengua y mostrándoles las diferentes tarjetas para que las separaran; por un lado las letras y por otro lado los números; los niños empezaron a buscar y a seleccionar de manera rápida, un poco como compitiendo entre ellos, para ver quién hacía más palabras.

Mientras se desarrollaba esta actividad, Lucina y Raymundo llegaron; Pedro, el maestro, se incorporó más tarde. Los dos primeros se extrañaron porque sus alumnos estaban trabajando en diferentes equipos, pues les costaba trabajo cambiar el modelo de organización escolar, pero les dije así se habían organizado y continuaríamos con el trabajo que cada quien traía. No muy convencida, Lucina me dijo: “si quiere trabajo con las mamás que me pidieron que las enseñara a leer y escribir”; le contesté que si trabajaba con ellas y con los niños que estaba atendiendo Claudia y que observara el proceso enseñanza-aprendizaje entre las mamás y los niños; lo mismo Raymundo y Pedro con los niños grandes y los chicos y después comentamos la experiencia en el seminario-taller de didáctica.

Raymundo se organizó con sus niños, Lucina con los suyos y además las mamás, que eran cuatro; Pedro, el maestro, mostraba actitud de no saber qué hacer, pues manifestaba falta de iniciativa o no preparaba su clase y ahí quería improvisar.

A pesar de que Lucina quería trabajar con Rigoberto, éste se mostraba muy interesado en armar otros rompecabezas, los cuales, como ya mencioné los armaba muy bien. Después de que Rigoberto terminó, Lucina lo puso a recortar y pegar; mientras hacía esta actividad, se le acercaron dos niños, uno de tres años y

otro de cuatro aproximadamente; él no los quitó, por el contrario, se puso en una posición para que los niños vieran lo que estaba haciendo y cómo lo estaba haciendo; en otras palabras, les estaba enseñando y los niños estaban en un proceso de aprendizaje por acompañamiento, conducta que caracteriza a estas comunidades.

En esta sesión, Claudia se retiró más temprano y continué con la filmación, mi atención se centró en el trabajo con las madres y me di cuenta de que ellas también, al escribir, presentaban la misma actitud de taparse y de construir la grafía con el movimiento a la inversa de cómo estamos acostumbrados, lo que me empezó a llamar la atención, porque en el taller de Nesmel dos mamás también repetían esta conducta. Centré mi atención en el movimiento y casi al terminar la sesión les pregunté: ¿cuál es su trabajo artesanal?

Señoras: hacer tanates y venderlos.

E: ¿Algún día me pueden enseñar cómo los hacen?

Señoras: Sí, cuando quiera.

A partir de esta sesión pude ubicar que la lógica de movimiento y espacio que manifestaban los niños tanto los chicos como los grandes y ahora las mamás también, para hacer las grafías, no era un problema, sino una lógica de movimiento y de espacio diferente a la lógica de la cultura escrita, que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura del español como segunda lengua.

Comentarios generales

Lo que percibo en la actitud de esta comunidad es que cuando se les prestan los materiales para trabajar, ellos piensan que se les están regalando y los niños que se dan cuenta corren a pedir, pero cuando se les explica que no es para que se lo lleven, no les agrada mucho la idea; no sé si porque están

acostumbrados a pedir y quieren obtener todo de la misma forma y, de alguna manera reflejan la conducta de los niños de la calle cuando se les da algo: se acercan, jalan, piden, exigen y se enojan si no se les da o, quizá es que viven tan marcada su determinación histórica como grupos con desigualdades en todos los sentidos, que cuando ven que hay algo para ellos, todo quieren.

Domingo 9 de julio de 2000

En esta sesión los maestros llegaron más temprano y se organizaron para trabajar en un parque que está a la vuelta de la privada de San Bertín. Cuando llegué, me comentó la señora que se pone a vender quesadillas, que se habían ido al parque, entonces me fui para allá y, en efecto, todos se encontraban felices trabajando. Lucina había llevado varios materiales para que los niños hicieran una manualidad; Pedro estaba distraído como siempre y los niños que estaban con él se encontraban igual, todos dispersos y sin un trabajo interesante; Raymundo se había ido con los niños a recorrer algunas calles cerca, pues el parque es muy grande, para buscar letreros y que los niños grandes los identificaran y los escribieran.

Raymundo ya les había dejado una tarea que consistía en ver letreros en el camino que hacían de su casa a donde iban a vender y que identificaran las letras que ya se sabían; como sí lo hicieron en el transcurso de la semana, Raymundo se fue con ellos para leer los letreros que no pudieron leer y para verificar si los que habían leído lo habían hecho bien; esto motivó mucho a los niños, sobre todo a los más grandes como Carmen, Fidel y Fidencio, que eran los que deseaban aprender más rápido. Raymundo me comentó el recorrido que hicieron y que venían felices porque sabían lo que decían varios letreros, también él se sentía satisfecho del trabajo que estaba realizando. Cuando Raymundo me comentaba esto, los niños estaban sentados en la banqueta copiando un letrero que decía

“Tortas”, me quedé observándolos y Raymundo me comentó que siguen escribiendo igual.

Antes de finalizar la sesión se les avisó a los niños y a los papás que el siguiente domingo se cerraría el taller, con base en la fecha acordada; esto les dio tristeza a los niños y expresaron que iban a extrañar a los maestros, porque para muchos niños este día era para ellos como ir a la escuela, pues siempre que nos veían llegar se metían rápido a lavar la cara y a peinarse y a sacar sus cuadernos. Esto los hacía sentirse bien, así nos lo manifestaron sus papás.

Raymundo, Lucina y Claudia fueron maestros muy queridos por los niños y les manifestaron que los iban a extrañar y que regresaran pronto. Varios de ellos, sobre todo los grandes, querían que se le dejaran varios ejercicios para seguir trabajando. Quiero destacar que estos niños están muy interesados en saber hablar y escribir el español, pues lo sienten como una necesidad importante de comunicación y no como pérdida de su identidad.

Son niños que tienen un gran potencial para muchas cosas, sin embargo su situación socio-económica y educativa los limita y los minimiza, lo que reflejan cuando uno los felicita por las cosas que hacen bien, pues se sienten mal y/o se apenan; tal parece que en ellos no cupiera el éxito o el poder hacer las cosas mejor que cualquier niño no indígena.

Domingo 16 de julio de 2000

Ésta fue la última sesión del taller; los niños se sentían tristes de que ya no nos verían. Para esta sesión, el equipo programó un cierre en el que los niños estuvieran otra vez en el parque, pues les había gustado mucho trabajar ahí y se supieron comportar. Siento que el trabajar en el parque fue como un referente simbólico que motivó a los niños y a los maestros, porque ambos se sentían muy bien.

Claudia había preparado una representación con títeres, igual que en el cierre del taller en San Emeterio.

Mientras Claudia preparaba el escenario, los maestros y yo nos sentamos en círculo (los papás llevaron sillitas al parque) y les preguntamos si les había gustado el taller; todos respondieron que sí. Un maestro preguntó: ¿qué fue lo que más les gustó?

N: Trabajar en el parque, haber aprendido, los dibujos, pintar, etc.

Otro tema que tocamos fue el de su cultura y sus costumbres; algunos nos expresaron lo que en su pueblo hacían diario, que allá corrían, se subían a los árboles y que jugaban.

Maestro: ¿Dónde les gusta más vivir?

N: (Algunos dijeron que aquí en la ciudad y otros comentaron que en su pueblo). En el momento en que Claudia empezó a sacar sus títeres y a platicar con ellos diciéndoles que el ratón quería escucharlos hablar en su lengua, por qué él los había escuchado y le había gustado mucho; se dirigió a Jorge y le dijo: a ver tú, dime, ¿de dónde eres y qué lengua se habla en tu comunidad?

Jorge: Soy de San Martín Pera, Oaxaca y hablo el mixteco.

Ratón: Pero tú sabes por qué hablas el mixteco y los maestros mixe y también son de Oaxaca?

Jorge: No.

Ratón: ¿Alguien sabe?, levante la mano.

Los niños se reían de pena, pero no decían nada.

Ratón: Los maestros quieren decir ¿por qué?

Lucina. Porque en nuestro país se hablan muchas lenguas indígenas y en Oaxaca hay 17 grupos étnicos, y los mixtecos son un grupo y yo que soy mixe correspondo a otro grupo; pero no por eso no somos mexicanos, todos somos mexicanos, sólo que en nuestro país se hablan muchas lenguas indígenas.

Ratón: Ya oyeron, se hablan muchas lenguas, por eso somos un país plurilingüe y también tenemos costumbres; a ver ¿qué costumbres hay en sus pueblos?

N: (Se quedan callados).

Lucina: ¿Qué hacen el día de muertos o en la fiesta de su pueblo?

N: Vamos al panteón y llevamos flores.

N: En la fiesta echan cuetes.

Ratón: ¿Y qué es lo que más les gusta de su pueblo?

N: A mí lo que más me gusta son los caballos.

(Otro niño) A mí me gustan los borregos.

Otro: A mí los pájaros.

Ratón: Pero ¿cómo se dice caballo, borrego y pájaro en mixteco?

Raymundo: (En mixe) se dice así (y pronunció el nombre del caballo, borrego y pájaro).

N: (En mixteco) se dice así y también lo hizo.

Como los niños más chicos y monolingües estaban inquietos, el ratón insistió mucho en que no olvidaran nuestras raíces porque si no, íbamos a perder lo auténtico de cada uno de nosotros y que ellos sabían mucho porque hablaban dos lenguas y generalmente todos los niños en la ciudad hablaban una.

Realmente este cierre fue muy emotivo, sobre todo porque estos niños necesitan de un apoyo muy directo, constante y consistente, porque a diferencia de otros migrantes, esta comunidad necesita de ayuda porque su formación escolar es muy limitada y sus condiciones laborales les exigen más desenvolvimiento en el idioma castellano como segunda lengua.

El taller cerró con veinte niños indígenas migrantes y ocho niños no migrantes que vivían en la misma privada y que se incorporaron al taller; en un principio a estos ocho niños les costó trabajo incorporarse y los niños mixtecos también mostraban cierta resistencia a interactuar con ellos; al principio por parte de los niños no indígenas se notaba un menosprecio hacia los indígenas, pero

cuando los juntamos y les explicamos que los niños mixtecos eran bilingües que vivían en el estado de Oaxaca, destacamos sus potencialidades y hablamos de su raíces culturales, el ambiente fue cambiando, lo que nos permitió que los niños no migrantes se interesaran y les preguntaran sobre su comunidad, lo cual permitió una mejor relación, de manera que los migrantes se sintieran menos cohibidos frente a los otros niños. A partir del primer acercamiento, los niños intercambiaban juegos constructivos como rompecabezas, colores, dibujos y hasta trabajo en equipo. Esta interacción no fue del todo satisfactoria, en la medida en que la comunicación verbal no fue fácil.

Tercera fase

Es importante señalar que esta tercera fase se había programado para septiembre-diciembre de 2000 como cierre del trabajo de campo, sin embargo la realidad nos llevó a prolongar esta fase hasta diciembre de 2003. En esta tercera fase de los talleres interculturales, el programa se fue fortaleciendo en infraestructura, en la participación de más estudiantes que se incorporaron al proyecto y, sobretodo, en el apoyo a más familias de migrantes.

De los talleres anteriores se desprendieron referentes simbólicos importantes de observación que reorientaban y fortalecían el rumbo de los mismos. Estos referentes simbólicos fueron:

- ξ Del taller de Nsmel se desprendió ***el dibujo***
- ξ De San Emeterio ***el color*** y
- ξ De San Bertín ***la escritura***.

En el proceso mismo de la investigación interpretativa estos aspectos requerían ser trabajados desde el ángulo de la observación y descripción más profunda que no se pudo captar en las fases anteriores; es con base en ello que decidí prolongar esta tercera fase a los siguientes talleres, en la medida en que yo seguía como

responsable de los mismos por parte de la Academia de Educación Indígena y la UPN fortalecía cada vez más el programa comunitario por parte de la delegación Coyoacán.

Es importante destacar que en esta fase no se hizo un trabajo etnográfico detallado como en las anteriores, sino que se hará referencia sólo a aquellos aspectos que no se pudieron ampliar y complementar en las dos primeras fases como parte de la información importante para la interpretación. Es en este sentido que esta tercera fase me permitió:

- ξ Ampliar algunos referentes empíricos que habían quedado sueltos en las dos primeras fases, como por ejemplo: ciertos dibujos que no habían sido trabajados con profundidad por parte de los estudiantes, los cuales se retomaron con el autor del dibujo.
- ξ Profundizar los saberes culturales de los padres, los cuales se pudieron trabajar mejor en los talleres con ellos, y que se empezaron a implementar de manera sistemática en esta tercera fase.
- ξ Mejorar la calidad de los talleres a partir de estrategias pedagógico-didácticas viables que nos permitieran dar respuesta a las necesidades y características propias de esta población, a partir de la investigación-acción.

Es importante señalar que a partir de esta tercera fase se implementaron cuatro talleres por año en dos lugares fundamentalmente:

A) San Bertín, Santa Úrsula Coapa, Coyoacán.

B) Nsmel, Santo Domingo Coyoacán, Coyoacán.

El taller de San Bertín mantiene una población más irregular porque la mayoría de esta comunidad es migrante temporal, pero podríamos estar hablando de una población infantil de entre 20 y 30 niños, y una participación de los padres en los talleres de entre 10 y 15 aproximadamente.

Nesmel mantiene una población de entre 40 y 50 niños; la mayoría es otomí pero también participan otros grupos étnicos; la población de éstos es más estable porque son migrantes con mucho tiempo de radicar en la ciudad. La participación de los padres en los talleres es aproximadamente de entre 25 y 30.

En ambos espacios de trabajo, los talleres con los padres nos han permitido trabajar saberes culturales y algunos elementos de enseñanza-aprendizaje familiar que nos han ayudado a comprender procesos de aprendizaje cultural heredados por la memoria colectiva y transmitidos por la interacción simbólica.

En esta tercera fase, los talleres se han fortalecido en los aspectos educativo, logístico y político por parte de la UPN y de la delegación, lo que ha permitido contar con mejores condiciones de trabajo y de beneficios para esta población de indígenas migrantes.

A) Taller en San Bertín, Santa Úrsula Coapa



Durante el desarrollo de los talleres, pudimos contar con la participación de varios ~~macstros~~ maestros-estudiantes y logramos atender a 32 niños indígenas, en su mayoría de origen mixteco, varios de ellos no asisten a la escuela, aunque en el proceso mismo de esta tercera fase se fueron incorporando otros niños que sí asisten a la escuela. En estos talleres, tres niños de la primera fase, que habían estado en el taller de San Emeterio continuaron en éste (Ángel, Lety y Raúl), los demás eran nuevos. Las dos niñas del taller anterior que nos apoyaron en la traducción ya no estaban; sin embargo, este problema de comunicación lo

resolvimos con dos maestros que también eran mixtecos, que aunque de otra variante dialectal, se lograban dar a entender.

Con base en lo anterior, uno de los maestros, hablante de mixteco, fue comisionado para que hablara con toda la comunidad que estaba presente en el taller y les explicó cuál era nuestra intención de trabajar con ellos; cuando los padres y los niños lograron entender el mensaje, se sintieron en confianza y, después, los otros estudiantes se presentaron hablando su lengua étnica, lo que nos permitió ganarnos su confianza e identificación, lo que a su vez nos dio la pauta para trabajar con los abuelos, los padres y los niños en un ambiente de más libertad, a pesar de que a varios niños de este taller se les había encontrado en vía pública pidiendo dinero.

El taller organizó a los niños por edades; dos estudiantes trabajaron con los chicos, una maestra con los padres y abuelos, mientras que uno de los estudiantes, mixteco, atendió a los niños grandes, varios de los cuales ya habían estado en el taller anterior; el otro estudiante-maestro mixteco trabajó con un Raúl, de 11 años de edad, que no había asistido nunca a la escuela y que sí habla el español; este niño ya había participado en las dos fases anteriores en el taller de San Emeterio.

El taller se enriqueció con la participación de los padres y abuelos, ya que pudimos observar varias conductas culturales como parte de la memoria colectiva de esta comunidad migrante. Estas sesiones se pueden ver en los videos que se grabaron, los cuales son un testimonio para fundamentar el trabajo artesanal en relación con una lógica de movimiento diferente a la lógica de la cultura escrita que enfrenta el indígena en el proceso enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura del castellano como segunda lengua.



Es importante destacar que en el taller con padres pudimos observar el movimiento y la lógica al construir su trabajo; por ejemplo, el movimiento lo trabajan en círculo iniciando de derecha a izquierda y construyen, en este caso sus tanates, de abajo hacia arriba; misma que reflejaron en la utilización del cuaderno o de la hoja para escribir. Este referente empírico observado también se pudo captar durante la plática que sostuve con uno de los jóvenes (aproximadamente de 15 o 16 años de edad).

E: Le preguntaba que a qué se dedicaba en su comunidad antes de llegar a la ciudad

Joven: Donde yo vivía tenía mucho que caminar para ir a vender.

E: ¿Qué vendías?

J: canastos (tanates).

E: ¿Cuánto tiempo hacías, de tu casa a donde vendías tus canastos?

J: Muchas veces me agarraba la noche.

E: ¿Y no te perdías?

J: No.

E: ¿Cómo te guías, si hay tantos árboles?

J: Por la vereda.

E: ¿Cuándo crece la hierba, como puedes andar en la sierra sin perderte?

¿por qué yo no sabría como orientarme?

Como un estudiante–maestro estaba escuchando, se acercó y le preguntó en su lengua.

J: Me puedo orientar por las enredaderas o por las hierbas.

E: Le insistía al estudiante que le preguntara: ¿por qué? o ¿cómo lo identificabas?

Maestro: Le habla en su lengua y le pregunta ¿pero cómo las conocías?

J: Se enredan mirando al sol.

M: ¿Pero cómo sabes?

J: Porque siempre se enredan por donde sale y por donde se mete el sol (y por su movimiento indicaban el sentido de derecha a izquierda, él sólo nos hizo la seña pero no nos supo decir de derecha a izquierda).

Más adelante empezó a tejer sus tanates y, al observar sus movimientos para tejer, eran de derecha a izquierda y de abajo hacia arriba. Lógica de movimiento y espacio que utilizaba cuando se le enseñaba a hacer grafía para la lecto-escritura en español, escritura que impone una lógica de movimiento y espacio diferente.

Después de entender lo que nos explicaba y de observar esta lógica de movimiento y de espacio fue que pudimos entender la conducta que se había observado en este joven como un referente simbólico significativo, ya no sólo en él, sino también en otros jóvenes y adultos, cuando empezaban a introducirse a la enseñanza de la lecto-escritura.



Conducta que se reflejaba en la toma del cuaderno, pues al principio les costaba trabajo, acomodarlo y luego, cuando empezaban a hacer las planas o a escribir en el cuaderno o en la hoja de derecha a izquierda, conducta que muchas veces quisimos grabar pero que no nos permitieron pues se cubrían con el cuerpo para no dejarse ver. La manera de cubrirse y de trabajar fue muy similar en todos

los migrantes que pudimos detectar con esta conducta. A partir del trabajo directo con ellos en la tercera fase, puedo decir que es una conducta cultural.

Por lo que respecta a esta tercera fase, como ya se mencionó anteriormente, ésta nos permitió retomar trabajos elaborados por algunos niños y que en su momento no fueron lo suficientemente trabajados, por lo que ahora se incorporará parte de esta investigación-acción en el caso concreto de dos niños mixtecos: una niña que elaboró un dibujo de un árbol y que posteriormente regresó al taller y se pudo trabajar con ella diferentes saberes culturales y formativos. El otro caso es el de un niño mixteco que cuando se incorporó al programa tenía once años de edad y no había asistido a la escuela, pero que después de dos años regresó a los talleres y se encuentra cursando el sexto grado de primaria. La descripción de estos dos casos se presenta a continuación.

En esta tercera fase de los talleres, y después de dos años, me reencontré con la señora María Cruz Ortiz, mamá de Lety, Ángel, Raúl y otros dos niños más. Ellos son mixtecos y participaron en los cuatro primeros talleres, el primero en San Emeterio y los otros tres en San Bertín. Cuando conocimos a Raúl acaba de cumplir once años de edad; él llegó a la ciudad desde muy pequeño y como su mamá no lo registró en su comunidad, ni él ni sus demás hermanos tenían acta de nacimiento, motivo principal por el que estos niños no asistían a la escuela. En el primer taller, cuando lo conocimos, se le propuso trabajar sólo con el maestro Olegario, quien trabajó con él solo durante un taller, aunque no fue posible apoyarlo mucho; posteriormente, en los talleres de San Bertín trabajó de manera muy especial con Máximo, quien le dedicó más del tiempo para apoyarlo en la lecto-escritura del castellano como segunda lengua, aunque Raúl siempre se negó a hablar su lengua; con el tiempo le comentó a Máximo que sí la hablaba, pero sólo en su región. Máximo trabajó con esta familia más de un año, trabajo del cual estaba enterada por dos motivos: en primer lugar porque era asesora de Máximo,

quien trabajó su proyecto de investigación en este programa y en segundo lugar porque en el seminario-taller él nos comentaba su experiencia y sus limitaciones en trabajo de campo que enfrentaba con Raúl.

Después de este breve contexto, me encontré con Raúl en el último taller septiembre-diciembre de 2003. Cuando lo vi me dio mucho gusto y me dirigí a él:

E: ¿Raúl te acuerdas de mi?

R: (Se me quedó viendo de reojo) no.

E: ¿Te acuerdas del maestro Máximo?

R: No (pero como Lety, su hermana, estaba ahí junto a nosotros ella contestó)

L: Yo sí me acuerdo del maestro Máximo, él nos enseñó a leer y a escribir.

R: ¡Ah! parece que sí me acuerdo (pero no quería reconocer que ya lo conocíamos).

E: Aprendiste con el maestro Máximo a leer y escribir.

R: Sí, ya voy en sexto grado.

E: Me extrañó que me dijera que iba en sexto, cuando nosotros lo conocimos no tenía ni papeles; mi sorpresa es que está cursando el sexto grado. Como esto me llamó la atención le pedí que escribiera en su cuaderno su nombre y otros datos.

R: (Empezó a escribir con letra manuscrita su nombre, edad, el nombre de su maestra, de su escuela y otros).

E: (En verdad que me emocioné y le dije) ¿Pero cómo es que ya estás en sexto?

R: (Sólo se rió y se apenó).

E: (Como estaban varios niños viéndonos no quise profundizar más y me reservé otras preguntas). Pero me quedé pensando cómo es que Raúl ya estaba cursando el sexto grado de primaria.

E: Empecé a recordar lo que Máximo me comentaba y me vino a la memoria cuando Máximo trabajaba con Raúl, simultáneamente Conafe estableció un convenio con la delegación para legitimar la educación básica de los migrantes en esta demarcación, y Raúl fue uno de los niños que asistió a este programa; entonces pienso que Raúl se pudo nivelar hasta el cuarto grado y después se incorporó a una escuela urbana para cursar el quinto; motivo por el cual ahora se encuentra cursando el sexto grado.

B) Taller en Nesmel.

En este taller participó otro equipo de estudiantes y se atendieron entre 30 y 35 niños indígenas migrantes, los cuales son otmís del estado de Querétaro y, en su mayoría, asisten a la escuela; sólo tres de ellos la interrumpieron por razones económicas. En este taller también se trabajó con algunas madres, de manera muy sistemática.

El taller se organizó de la misma manera que el anterior, tratando de dar seguimiento a los talleres anteriores, ya que en éste a diferencia de los demás, desde la primera fase se trabajó con la mayoría de los niños. Así también, cinco maestros (Vicky, Eusebio, Mauro y Gerardo) que venían participando desde los talleres anteriores continuaron trabajando con sus alumnos.

En esta fase tuvimos la necesidad de trabajar con mayor profundidad en el taller de mayo a julio de 2003 el dibujo de una niña mixteca que se incorporó desde la primera fase en el quiosco de Coyoacán. Ella realizó el dibujo de un árbol, trabajo que en su momento, por el estado mismo de la investigación, no fue revisado con profundidad, pero después, cuando la investigación iba tomando más cuerpo se pudo retomar con mayor análisis; de manera que, de alguna forma, ha representado un punto de partida para la propuesta didáctica. Esta niña estuvo trabajando con una estudiante que habla su misma lengua, el mixteco, aunque no de la misma variante dialectal, pero se logran entender.

La estudiante le mostró a la niña el dibujo del árbol, la niña lo vio y la estudiante le preguntó: ¿te acuerdas del dibujo?.

N: Sí. (moviendo la cabeza y con una ligera sonrisa).

E: ¿Cómo este árbol, hay muchos en tu pueblo?

N: Sí (moviendo la cabeza).

E: ¿Cómo se llama esto (y le señaló con el dedo la manzana).

N: mazana.

E: ¿Tú sabes cómo se dice árbol en mixteco?

N: No.

E: Yo lo pronuncio así “yu`unu`u”.

N: (Se quedó callada).

E: En tu pueblo ¿qué otros árboles hay? (esto se lo dijo primero en español, usando la palabra árbol y manzana en mixteco y después le dijo en mixteco toda la oración “na`a yu`nuu ioo ñu`un”).

N: (Se le quedó viendo) sí.

E: ¿Sólo de estos árboles de manzana se dan en tu pueblo? (Se le dijo en mixteco [“yu`un`u ni k`a ioo ñu`un”] y la intención era que la niña identificara otro tipo de colores en la manzana).

N: Sí.

E: ¿Conoces otro tipo de manzanas? (le habló en mixteco, “i`un naa ka`a yu`un`u mazana ioo ka da va`a i`a” le dio otra hoja) le dijo: si quieres dibújala aquí.

N: (La dibujó pero la volvió a iluminar del mismo color).

E: Las hojas del árbol siempre son del mismo color o hay veces que cambia este color (señalando el verde. Le habló en español y en su lengua mixteca).

N: Sí.

E: Cuando yo era niña, mi papá sembraba “yu`un`u mazana” y recuerdo que mi abuelito le decía a mi papá que ya iban a empezar las lluvias y un día le pregunté que por qué y me dijo: ve las plantas, cuando se empiezan a poner así (la estudiante tomo un color verde claro e iluminó una hoja con ese color) y, después de que deja de llover se ponen así (y pintó otra hoja con un verde de tono más fuerte) y se parece a este que tu pusiste. ¿tú no sabías esto?

N: No.

E: Tu mamá nunca te ha platicado ¿cómo se ven en tu comunidad estos colores o cómo se ponen cuando lleve, o no llueve en tu comunidad?. Bueno, si no lo sabías, ahora ya lo sabes y cuando vayas a tu pueblo te vas a fijar bien o si no le preguntas a tus abuelitos porque nuestros abuelos y padres tienen muchos conocimientos que hay que preguntarles y aprender de ellos, porque tú puedes después enseñar a tus hermanitos los menores o a tus hijos.

N: (Sólo se rió).

En cada sesión la estudiante trabajaba contenidos diferentes en relación y/o asociación con el árbol, como por ejemplo: lo que sabe de la siembra (sabía que se sembraba maíz) y la cosecha (que se recoge la milpa y se le quita el grano), explicando con claridad cómo se siembra (el maíz se echa en la tierra y se riega hasta que sale el elote), algunas técnicas de la siembra (como el taparlo con lodo para guardarlo hasta un año) y otros conocimientos en relación a las plagas (cuando se hacen algunos ritos para que las plagas no se coman la mazorca) y de algunos animales que ayudan o perjudican a la siembra y que hay que cuidar durante ésta, etc.

En el tiempo que se trabajó con la niña, se trató de relacionar dibujo figurativo y color como dos elementos importantes dentro de esta investigación; para indagar saberes cosmológicos como parte de los saberes

culturales y prácticos de esta niña, producto de la memoria colectiva coincidimos en que ésta se ha ido perdiendo por su condición de migrante.

De manera general podemos decir que el taller intercultural que se implementó en Nesmel fue uno de los más secuenciados y sistemáticos que se llevaron a cabo, dado que su implementación, desde un inicio, permitió la continuidad y el seguimiento con los alumnos, ya que varios de los estudiantes maestros continuaron participando en los tres talleres, cosa que no sucedió en los otros.

Si bien durante todo el tiempo en que se llevó a cabo el trabajo de campo se apoyó a varios niños y padres, sólo trabajó con mayor profundidad con veinte niños seleccionados de los nueve primeros talleres, ya que se han implementado 17, los criterios de selección se definieron principalmente por su continuidad, es decir, se trabajó con mayor profundidad con los niños que han permanecido a lo largo de los talleres y que se presentan en un cuadro de concentración, donde se fueron registrando algunos datos relevantes como parte de la caracterización general de los padres y de los niños que nos permitieron tomar como muestra.

También se presentan los cuadros que contienen los datos de las tres fases y el tiempo que se trabajó en cada una; el número de talleres que se implementaron, el tiempo de trabajo en el seminario-taller de didáctica para grupos culturalmente diferenciados, que tuvo carácter permanente, y la lista de los estudiantes que participaron entre 1999 y 2003 y, finalmente, se presentan los criterios de selección para trabajar con este pequeño grupo de niños y padres que de alguna manera fueron más constantes en el proceso de implementación de los talleres:

ξ Permanencia. Dado que la demanda personalizada de cada niño migrante no era suficientemente atendida, debido al número de docentes que participábamos en el taller, las necesidades aumentaban, dado que los padres de familia también querían que se les enseñara a hablar el español, situación que no se pudo llevar a cabo por las razones antes expuestas. Sin

embargo, algunos padres o abuelas se ponían a trabajar junto a sus hijos; esta relación enseñanza-aprendizaje nos permitió detectar algunas características de aprendizajes culturales como parte de una memoria colectiva (algunas de estas están grabadas en video).

Con base en lo anterior, se plantearon diferentes niveles de análisis, los que a continuación se presentan:

Niveles de análisis

Se han planteados tres niveles de análisis:

1. Registro de la observación.
2. Parámetros que permitan el reconocimiento de la propia identidad personal (como un nivel para trabajar la categoría de diferenciado).
3. Construcción categorial.

1.- Registro de la observación

Indicadores empíricos

ξ En Nesmel, Bertín y Emeterio:

- ξ La actividad que más les gusta es dibujar.
- ξ Si no dibujan se aburren.
- ξ El tiempo en que más se concentran es en el dibujo.
- ξ Cuando termina la sesión piden dibujos de tarea.
- ξ Los niños que están en la escuela presentan dificultades en el área de español y matemáticas fundamentalmente.
- ξ Los niños que se empiezan a introducir a la lecto-escritura o que ya están escribiendo, inclusive los niños grandes que apenas están empezando a escribir hacen las letras y números de derecha a izquierda o de arriba hacia abajo.
- ξ Hay un común denominador en las planas que hacen con respecto a la lógica del espacio (le dan una lógica diferente a la que estamos acostumbrados, de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo).

- ξ Todos los niños recalcan mucho la letra o el número, es decir, la pasan varias veces, buscando la perfección.
 - ξ Todos los niños tratan de ser fieles al hacer los ejercicios como en la muestra; generalmente tratan de hacer idéntico lo que se les pone en el cuaderno (letra, recorte, número, dibujo, etc.).
 - ξ Los hermanos mayores se encargan de enseñar a los pequeños (cadena de aprendizaje).
 - ξ Los colores tienen un significado y una relación con su cosmovisión (verde-naturaleza, azul-noche, azul-día, nube-agua, estrellas-noche, luna-noche, sol-día, tierra-cielo, etc.).
 - ξ Dibujan estrellas, el sol y animales en casi todos sus dibujos.
-
- ξ En Nessel y Emeterio, lo que más les gusta dibujar es Pokémon y a Barney. A Barney lo conocen como un muñeco que baila y canta y a Pokémon como el fuerte que se transforma con sus poderes.
 - ξ Algunos niños en Bertín y algunos de Nessel no les interesan ni Barney ni Pokémon, porque no los conocen. Les interesa más dibujar borregos, conejos, cerdos, vacas, caballos y el campo en general.
 - ξ En Nessel y Bertín los de primero, segundo y tercero grado no quieren escribir o hacer ejercicios de matemáticas; se resisten, sólo quieren dibujar.
 - ξ En Nessel y Bertín los niños escolarizados trabajan los diferentes ejercicios de manera forzada.
 - ξ En San Emeterio y en Nessel los niños no hablan su lengua, a pesar de que sus abuelos y padres sí la hablan; aunque hay niños que sí entienden la lengua pero no quieren hablarla.
 - ξ En Bertín todos los niños indígenas hablan su lengua étnica y escasamente el español, pero sus padres quieren que sólo se les enseñe en español, a ellos no les gustaba que en su pueblo les enseñaran en su lengua mixteca.

- ξ En Bertín, al niño que hablaba poco el español le era más difícil comprender lo que se le pedía o se le decía, pero cuando otro niño le traducía rebasaba el conocimiento que se estaba trabajando (ver video del trabajo de Lucina).
- ξ En Bertín, cuando no entendían en español, lo que se les decía se apenaban.
- ξ En Bertín, cuando hacían cosas muy bien y se los decíamos, en forma de felicitación, se apenaban.
- ξ En Bertín, los padres no llevan a los niños a la escuela porque son una fuente de ingreso, porque, los mandan a pedir dinero en las calles.
- ξ En Nessel, las vocales que más se les dificultaban eran la “a” y la “e”.
- ξ En Nessel, en el contexto familiar se confunden con algunos sonidos al hablar el español por ejemplo la “d” y la “b”, lo que genera que en la lecto-escritura en español al niño se le dificulte; es decir, tiene dificultades alfabéticas en las estructuras gramaticales de su lengua étnica, porque a pesar de que hay niños que ya no hablan su lengua materna sigue estando presente la estructura gramatical a través de la lógica del español de los padres, por lo que habría que conocer la estructura alfabética de su lengua para detectar los usos comunes con ciertas letras y sonidos que se les dificultan.

El primer nivel habría que entenderlo en la totalidad observada como parte de una dimensión intercultural como consecuencia de una prolongada memoria colectiva. Si revisamos sólo las formas del dibujo o los movimientos de la escritura (de derecha a izquierda, de abajo hacia arriba, trazo grueso remarcado, direccionalidad, etc.) nos quedamos en una investigación fenomenológica que nos remite a un corte de interpretación que hace alusión a la comparación y deja de lado la esencia de lo culturalmente diferenciado, lo cual constituye un elemento de análisis importante para trabajar el aprendizaje en situaciones interculturales.

Es necesario ir más allá de la observación con la intención de reconocer símbolos culturales que expresan una memoria colectiva; es por eso que el

análisis representa la interpretación de significados como elementos de una cultura que nos permite resignificar el colectivo cultural independientemente del grupo étnico del que se trate.

La articulación de los elementos significativos nos permite dar un paso más en el análisis, en tanto que se transita hacia un proceso de reconstrucción categorial.

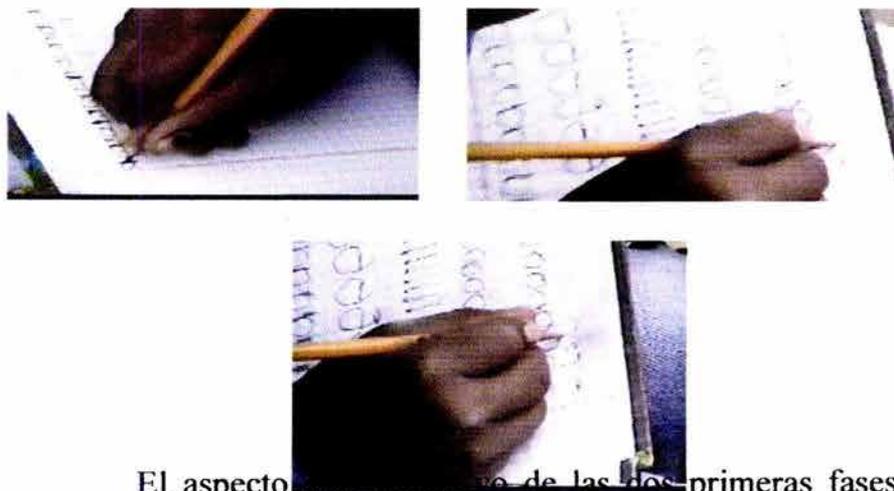
Las conductas más comunes y similares que pudimos identificar a través del dibujo, son el color y la escritura. Estos referentes representan para la investigación el reflejo de una visión cultural en tanto

ξ El dibujo representa una concepción de realidad, lo que a su vez nos adentra al estudio categorial del conocimiento-aprendizaje. La relación dibujo-color nos abre una veta para identificar estructuras de representación simbólica, en tanto el dibujo expresa una imagen de abstracción de la realidad; la imagen como forma y el color como cosmología; la articulación de ambas cristalizan un trasfondo simbólico que representa una concepción en relación con el espacio y el movimiento como consecuencia de su pasado histórico. Esto será trabajado con mayor profundidad en el siguiente capítulo.

El trabajo directo con los niños nos mostró, a través del dibujo, color y el movimiento de la grafía, diferencias con la lógica occidental y semejanzas con las culturas indígenas. Estas semejanzas se detectaron en el *trazo, forma, color y espacio*.

Generalmente marcaban y la recalcaban las líneas con un trazo grueso, preciso y continuo de acuerdo con el contorno de la forma y, cuando le agregaban el color, lo asociaban a un saber cosmológico. El trazo, la forma y el color era adaptado a un espacio que al relacionarse con la escritura mostraba una lógica de movimiento y dirección opuesta a la de la lógica occidental, y más bien se centraba en una abstracción de signos que reflejaba un aprendizaje por imitación. La copia se centraba en la extracción de elementos y rasgos aislados de las letras,

lo que les dificultaba más la imitación y la articulación de la palabra, la cual se hacía más compleja en el trazo hacían generalmente en sentido opuesto. Esta lógica de aprendizaje diferenciada representa una dificultad entre la estructura de pensamiento etnocultural con la estructura de orden occidental.

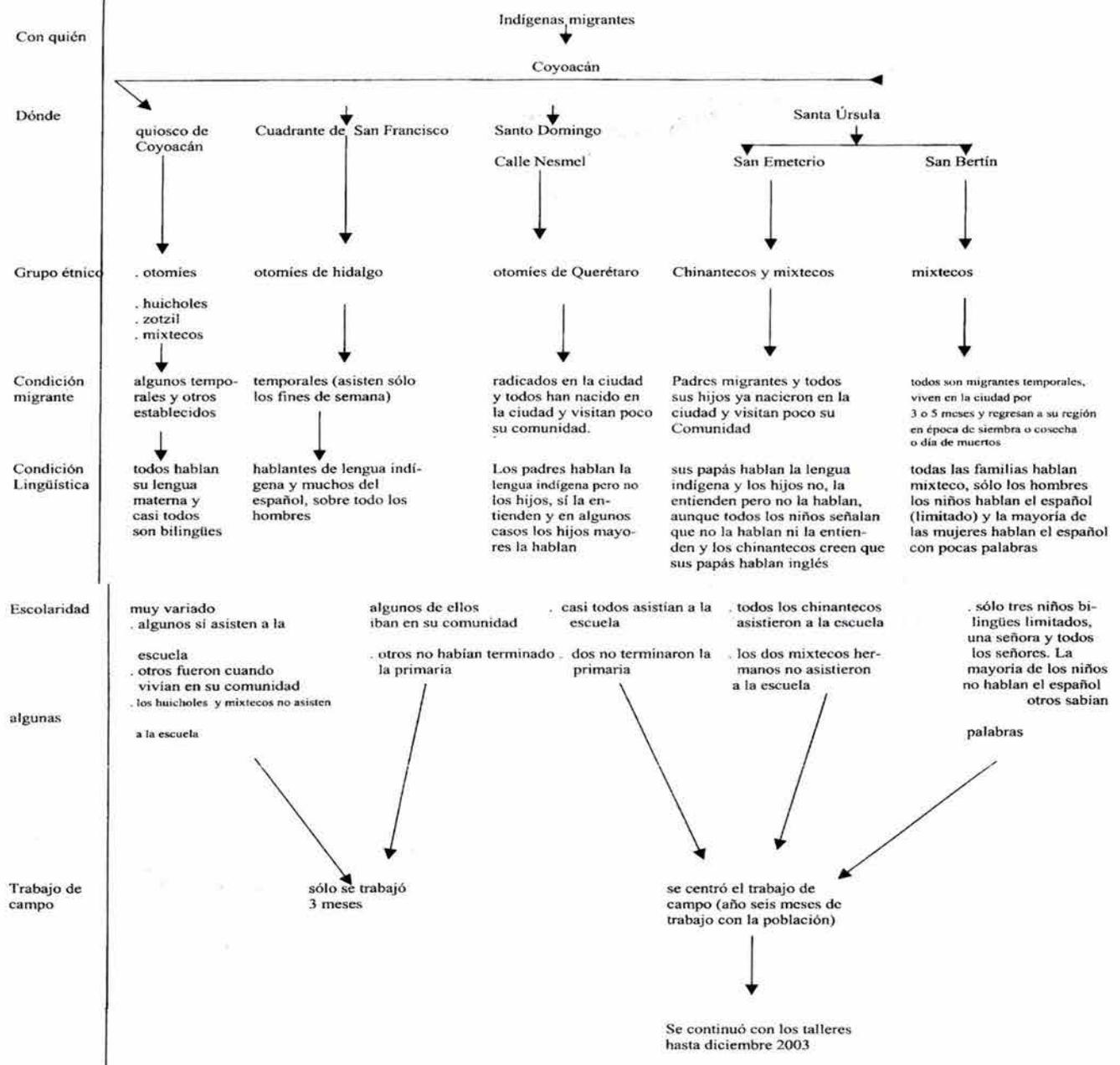


El aspecto de las primeras fases es que me permitió ubicar los referentes empíricos que me sirvieron como condición para organizar y profundizar el trabajo de campo en la tercera fase; en otras palabras, me permitió darle un sentido más dirigido al trabajo de campo y ordenar posteriormente estructuras categoriales conceptuales como pilar fundamental para el capítulo cuarto.

Los referentes empíricos que se han seleccionado son ordenadores importantes para conocer, captar y percibir las formas de aprender de los sujetos indígenas migrantes de la demarcación. Con base en lo anterior, los referentes empíricos se organizaron a su vez en diferentes elementos ordenadores.

De manera general el desarrollo de los talleres se puede percibir a través del siguiente cuadro síntesis del trabajo de campo

CUADRO SÍNTESIS DEL TRABAJO DE CAMPO



Seminario taller con los estudiantes

Desde que se inició el trabajo de campo, el equipo de estudiantes que lo apoyaba, teníamos el compromiso de reunirnos una vez a la semana (variando el día) en un Seminario taller de didáctica para grupos culturalmente diferenciados, que llevé a cabo para reconocer, analizar y evaluar las dificultades que se presentaban en el contexto interactivo durante el trabajo de campo. El siguiente cuadro sintetiza de manera general:

El seminario-taller se organizó a partir de diferentes líneas de trabajo como:

1. - Reconocer los procesos didácticos que implementaban los estudiantes con los niños y padres indígenas migrantes.
2. - Analizar los métodos utilizados y su articulación con los aprendizajes interculturales.
3. - Revisar su práctica docente con la didáctica empleada para grupos culturalmente diferenciados.
4. - Organizar y analizar los materiales didácticos elaborados por los estudiantes y los elaborados por los niños indígenas migrantes durante los talleres.

El seminario-taller se apoyó metodológicamente en dos aspectos:

1. - Análisis de la experiencia a través de revisar los diferentes videos.
2. - Intercambio de experiencias con personal especializado que han estado trabajando con niños migrantes y que ha elaborado materiales didácticos en este campo educativo.

Las sesiones se apoyaron en el trabajo de campo, lo que sirvió para realizar este escrito que sistematiza la experiencia y que nos dio entrada para revisar los referentes empíricos que se observaban de manera más frecuente, por lo que, a continuación, sólo se presentarán algunos problemas que se trabajaron con más frecuencia por su representatividad en los talleres de la primera y segunda fases.

TRABAJO DE CAMPO PERMANENTE CON LOS ESTUDIANTES DE LA LIC. EN EDUC. INDÍG.

CALENDARIZACIÓN / ORGANIZACIÓN	MESES (1999)							VECES A LA SEMANA			HORAS DE ACTIVIDADES				HORAS DE IMPLEMENTACIÓN	SUBTOTAL
	MAY	JUN	JUL	SEP	OCT	NOV	DIC	1	2	3	3	4	5	6		
FASE I																
PLANEACIÓN	X	X	X						X				X			120. HRS.
IMPLEMENTACIÓN				X	X	X	X	X			X				291	291 HRS.
TOTAL DE HRS. EN FASE I															411	
HRS.																
	2000															
FASE II	MAY	JUN	JUL	AG	SEP	OCT	NOV.									
PLANEACIÓN	X	X	X	X						X			X			240 HRS.
IMPLEMENTACIÓN				X	X	X	X	X			X				126	126 HRS.
TOTAL DE HRS. EN FASE II															366HRS.	
	2000				2001											
FASE III	SEP.	OCT.	NOV.	DIC.	ENE.	FEB.	MAR.									
PLANEACIÓN	X	X								X			X			180. HRS.
IMPLEMENTACIÓN			X	X				X				X			32	32. HRS.
EVALUACIÓN					X	X			X				X		240	240. HRS.
ENTREGA DE TRABAJOS DE CAMPO						1 FEB A 1 MAR										
TOTAL DE HRS. EN FASE III															452	
HRS.																
TOTAL DE HORAS DE LAS TRES FASES															1,229	
HRS.																

°NOTA: Este cuadro fue elaborado por Eusebio A. Hernández Pérez, A. Mauro López Pérez y Gerardo Párra Jerónimo.

Es importante señalar que previamente a la implementación de los talleres y durante el desarrollo de los mismos, el equipo de trabajo se reunía para organizar y planear su realización, lo que se pudo hacer mejor en la segunda y tercera fases.

Meche²² comenta que asistió a la escuela para observar a Moisés y Guillermo (del Taller de Nesmel); la maestra dijo que Moisés está en un nivel presilábico, y que podría reprobado; sin embargo, cuando hizo un trabajo de matemáticas lo realizó muy bien. Asiste a la escuela Emilio Portes Gil y la maestra no reconoce lo culturalmente diferenciado sino, por el contrario, les exige igual o más que a los otros niños. Ante lo que planteó Meche, yo le agrego que a Moisés y quizás a Memo también (compañeros de salón) ya se les ha confundido mucho, dado que muchas personas han trabajado con ellos en la lecto-escritura.

En el caso de Moisés está la mamá, quien reconoce las letras pero no las sabe escribir y además fonéticamente no hace clara la diferencia con algunos sonidos como “b”, “d” y algunas vocales; Adriana, que es su hermana mayor y estudia tercer año de secundaria le enseña con el nombre de la sílaba, y Toñita, que apoya los talleres los martes, los pone a recortar y pegar letras de los periódicos; esto es por un lado, y por otro, sus maestros de la escuela, ya que como su maestra de primer año tuvo permiso por gravidez, todos los maestros de la escuela se rotan un día a la semana para enseñar a leer y escribir al grupo y, por último, nosotros que contábamos con poco tiempo de trabajo. De manera general, nos damos cuenta de que cada uno hacía uso de diferentes estrategias para enseñarle a leer y a escribir (sonidos, dibujos, golpes, etc.) y esto en lugar de ayudar al niño sólo lo iba confundiendo, por lo que tenemos doble tarea con

²² Mercedes es una estudiante del 8° semestre de la licenciatura y como integrante del equipo de los talleres decidió hacer su proyecto de tesis con estos niños para enfocarse en los procesos de la lecto-escritura. Motivo por el cual se le dejó trabajar directamente con Moisés y Guillermo.

Moisés y Memo, pues ahora tienen que desaprender lo aprendido para reaprender las sílabas y hacer que no confundan sonidos ni sílabas.

Maribel comenta que en Santa Úrsula trabaja comprensión de lectura., y uno de los niños que estaba con su mamá la puso muy nerviosa, ya que la mamá le comentaba que su hija era de dieces y que tenía que hacer la lectura de comprensión (ejercicio que Maribel le había dado) como se lo ponen en la escuela. Esta situación, comenta Maribel,²³ le molestó; el grupo de trabajo comentó al respecto que no se sintiera mal, que más bien buscara estrategias que le permitieran incorporar a la mamá y se diera cuenta de que el enseñar no es tan mecánico y esto le permitiera apoyar a su hija en las tareas.

Mauro comenta que el problema que él tiene son las divisiones de dos y tres cifras; trabaja con tres niños de quinto y sexto grado y no sabe cómo enseñarles si no se saben las tablas de multiplicar y les cuesta mucho trabajo aprendérselas.

En el equipo de San Emeterio comentaron el caso de Omar y Daniel; ambos tienen seis años de edad y son chinantecos, pero durante el taller muestran mucha indisciplina a pesar de que trabajan bien, por lo que se acordó que se separarían y que Angelina atendería a uno y Bertha a otro.

Se detectaron todos los casos de los niños que empiezan a utilizar el espacio de derecha a izquierda y de abajo hacia arriba, así como el remarcar varias veces las letras; en todos los equipos se mencionaron estos referentes empíricos.

Se insistía en que los maestros detectaran aquellas formas de aprender significativas para entender el carácter de diferenciado. Varios registraron en los trabajos, comentarios que fueron relevantes, estos trabajos han sido revisados por otros estudiantes integrantes el mismo seminario-taller, lo que ha permitido ampliar los criterios de observación. Esta frecuencia de comportamientos se

²³ Maribel es una estudiante de la licenciatura en Educación Indígena, pero no es indígena.

centraron principalmente en el dibujo y la lecto-escritura, centrándose con mayor atención en la grafía. Muchos de estos casos fueron revisados y analizados a través de las video-grabación. Es importante señalar que el testimonio que nos han dejado los video grabaciones que se hacen en cada sesión son una fuente inagotable de información y de vetas de investigación que los estudiantes han recuperado para su tesis.

Asimismo, es importante destacar lo difícil que fue establecer el cambio en la práctica docente de los estudiantes, a pesar de que constantemente se insistía en que escribiera textualmente lo que los niños o padres les comentaban en relación con los saberes culturales, por relato u otros, no lo hacían. También les fue muy difícil romper con su formación docente castellanizadora e integracionista.

El seminario-taller permanente fue un espacio de reflexión y reencuentro entre los estudiantes y su formación y práctica docente; sólo que para esta investigación la docencia no es el objeto de estudio, motivo por el cual no profundizo por el momento, pero no descarto la posibilidad de hacer una investigación en este campo, ya que se cuenta con el testimonio de los videos y de sus informes. Esto lo cierro con un párrafo textual de una estudiante:

En este taller reflexioné mucho, ya que con la ayuda de la grabación de los videos, yo misma observé cómo trabajé y me percaté de que mis acciones pedagógicas responden a un docente tradicional y, con esta experiencia, de igual manera observé que no he aprendido nada, y me propuse que los pocos semestres que me quedan voy a trabajar seriamente. Al mismo tiempo me di cuenta de que es muy difícil estar ante un grupo de personas adultas.

Finalmente, como ya se ha señalado, a lo largo de este proyecto han participado 50 estudiantes de la Licenciatura en Educación Indígena, pertenecientes a diferentes grupos étnicos. La participación de estos estudiantes vino a ser uno de los pilares fundamentales para el trabajo de campo.

ANEXO 2

2.2.5.4.1 RELACIÓN DE ESTUDIANTES QUE PARTICIPARON EN EL PROYECTO DE LOS
 “TALLERES INTERCULTURALES DE REGULARIZACIÓN PARA NIÑOS INDÍGENAS
 MIGRANTES ESCOLARIZADOS DE LA DELEGACIÓN DE COYOACAN”. 1999-2003

No.	N O M B R E	No. de Talleres en que se participó ¹
1.	Virginia Gutiérrez Cruz	6
2.	Eusebio A. Hernández Pérez	5
3.	Gerardo Parra Gerónimo	5
4.	Andrés Mauro López Pérez	5
5.	Máximo Flores Sánchez	4
6.	Josafat Renata Santiago Luis	4
7.	Lucina Martínez Reyes	3
8.	Raymundo Villanueva Ortiz	3
9.	Marcelino Chivarrá Valdez	3
10.	Angelina Reyes Galindo	3
11.	Marcela Caballero Caballero	3
12.	Alejandra Lais Reyes	3
13.	Víctor Palemón Arcos	3
14.	Georgina Maximiano Emeterio	3
15.	Telésforo Méndez Vázquez	3
16.	Genoveva Santiago Encarnación	2
17.	Rufino Martínez Martínez	2
18.	Norma Hernández Gómez	2
19.	Hermelinda Reyes Galván	2
20.	Olegario Espinobarros Valdez	2
21.	Bertha Martínez Hernández	2
22.	Maribel Salvador Montes	2
23.	Mercedes Martínez Ortiz	2
24.	Narciso López Pérez	2
25.	Elizabeth Patolillo Tepectzin	2
26.	Tomás Gómez Gómez	2
27.	Heidi López Chávez	2
28.	Fátima Zeferino Balderas	2
29.	Ithiel Telésforo Ramírez	2
30.	Ma. Josefá Morales Peral	2
31.	Mario Magdaleno García Hernández	2
32.	Noé Neri Anastasio	2
33.	Maria Cano de los Santos	2
34.	Eladía Cruz	2
35.	Paulino Quiroz Quiroz	2
36.	José Hernández Cerecedo	2
37.	Emilio Castro Parcero	2
38.	Pedro Guzmán Pérez	1
39.	Maria del Socorro Díaz Ramón	1
40.	Isabel Travieso Salmerón	1
41.	Salomé López Martínez	1
42.	Xavier Velasco García	1
43.	Araceli Guerra González	1
44.	Manuel Ortiz Barrios	1
45.	Vicente Martínez Hernández	1
46.	Urbano Rodríguez Jiménez	1
47.	Mario Evangelista Díaz	1
48.	Hilario Callejas Nopal	1
49.	Juan Pérez	1
50.	Maria Soledad Ríos del Valle. Egresada de Psicología, UPN, servicio social. No hablante de lengua indígena. 2001	1
51.	Claudia Araceli Quiroz Herrera. Egresada de Pedagogía, UNAM, servicio social. No hablante de lengua indígena. 2000	1

¹ De mayo 1999 a diciembre 2003 se han implementado 17 talleres.

ANEXO 3

FOTOS DEL TRABAJO DE CAMPO

Primer taller intercultural en el quiosco de Coyoacán



Los niños que participaron en este taller son hijos de vendedores, algunos ambulantes y otros establecidos con un puesto; así también, la mayoría de los niños forma parte de la fuente de ingreso económico y, por lo tanto, apoyan vendiendo chicles, estampas, collares y pulseras de chaquira.

En este taller, la diversidad cultural era más concurrente, asistían mixtecos, otomís, náhuatl, tzeltales, huicholes y otros.



Niños(as) indígenas de la calle Nesmel

Franco Martínez Martínez ■

BERY es una niña con una diadema más grande que sus siete años. De vez en vez, sus amigos ojan recortan el espacio para cederle al grupo integrado por niños de hasta 15 años y que, como ella, llegaron a esta ciudad porque sus padres vivieron en busca de mejores oportunidades de trabajo y desarrollo.

Un buen día, apenas iniciado el Taller Intercultural para Niños Indígenas en el que se encuentra Bery, llega la carpita con sillas y mesas, instalada en la calle para esta temporada de lluvia. Fue un acontecimiento festivo para quienes están acostumbrados a las pocas condiciones de confort, de trabajo y de vida.

Desafiando la animidad que sus compañeros ven en los profesores, Bery se levanta y muda los permisos de la carpita cuando algún extraño se acerca. Se le reconoce fácil cuando hace esta función, porque su hermano Juan, de dos años, la sigue en el recorrido. Ella conoce a los vecinos, a los que son de las calles adyacentes, y se reparten a quienes se acercan con frecuencia a compartir su tiempo y un lugar en la carpita que se instala de noche a la luz del día, justo en la puerta donde ella vive. A la hora de la despedida del primer sábado en que hubo entusiasmo, con temor, Bery preguntó al promotor comunitario:

—¿Van a venir el otro sábado?

—Sí, Bery, ¿por qué?

—¿Van a traer la loneta?

—Claro que sí, Y tú, ¿por qué que tus compañeros van?

—Sí, O no sí. Es que luego vi mamá de el papá de el hijo de la señora Carmen a veces no tiene tiempo para traerlo porque se va a trabajar y se lo lleva... ¿Va a venir a llevar la loneta?

—Sí, pero la traerán el próximo sábado.

Cada sábado, las mamás de acercan temprano a la calle Nesmel de la colonia Santo Domingo para dejar a sus hijos en manos de profesionales bilingües de la Universidad Pedagógica Nacional, con el fin de que aprendan, pues son considerados alumnos irregulares en sus escuelas. Para invitarlos al Taller Intercultural, los promotores voluntarios y personal de la UTPN visitaron varias casas donde se sabía que habían personas que hablaban alguna lengua originaria de México o se organizan en torno a ella. El primer día (15 de junio) llegaron cuatro niños, ahora son alrededor de 25 y sigue creciendo el grupo. Así se fue conformando el grupo donde participa Bery.

Las señoras Carmen, Margarita y Francisca, madres de niños que se reúnen los sábados, propusieron aprovechar un pequeño espacio bajo la carpita para tejer mientras echaban una mirada al comportamiento de sus pequeños hijos. Los promotores comunitarios compartieron la propuesta y el pasado 6 de julio nació el grupo de tejedoras. En lugar de vivir los procesos educativos ancestrales en torno al fuego y las memorias, ahora se reproducen bajo la carpita con hilos y agujas, mientras se habla de las tierras de los huastecos y de su fiesta del 25 de julio en Santiago Mexquititlán, Querétaro, de donde son originarios.

En la cerrada de San Bartolomé, en San Esteban, y a veces en la extensión de Santa Úrsula, Coyoacán, se vive otra experiencia similar con niños que hablaban alguna lengua antigua. La educación, así como las condiciones para realizar esta actividad orientada al desarrollo humano y la convivencia no es algo que se les dé, sino que es un derecho para quienes vivimos aquí. Esa es la política de desarrollo social en Coyoacán.

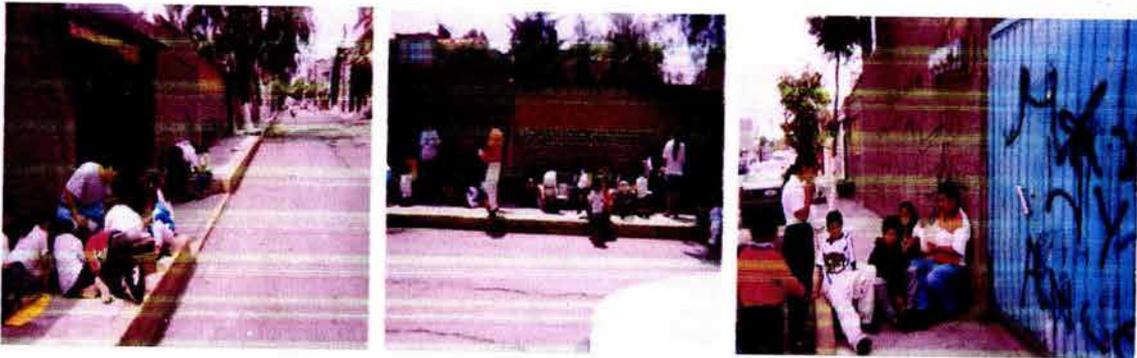
Jefe de la Unidad Departamental de Grupos Prioritarios,
adscrita a la Dirección General de Desarrollo Social de la
Delegación Coyoacán

Periódico que se edita en la Delegación Coyoacán y donde se invitaba e informaba de los Talleres Interculturales. Septiembre 2002, año 2, No. 18.

*Predio de Nsmel
Santo Domingo Coyoacán*



Éste fue el lugar que se ubica en el predio de Nsmel y fue el espacio donde se empezó a trabajar en los talleres interculturales.



Como el espacio dentro de la vecindad era insuficiente, se empezó a trabajar en las banquetas fuera de sus casas. Las dos aceras fueron acondicionadas por los padres y los estudiantes se organizaron en diferentes espacios. Esto implicaba un peligro para los niños en la medida en que se cruzaban de una acera a otra.



En la tercera fase de los talleres, la Delegación participó con el apoyo logístico y todos los sábados, antes de empezar los talleres, colocaban sillas, mesas, un toldo y se cerraba la calle. En esta fase de los talleres, se trabajó de manera más sistemática con los padres.

**PREDIO DE BERTÍN
EN SANTA ÚRSULA COAPA**



La cerrada de Bertín en Santa Úrsula Coapa tenía menos problemas con los carros ya que el tránsito era sólo local.



Al fondo se puede observar una viejecita que siempre nos acompañaba y estaba atenta de los niños. La niña que muestra su dibujo es Adelaida, niña bilingüe mixteca y fue quien al inicio de la primera fase de los talleres nos apoyó en la traducción.



En este predio, la dueña del mismo renta cuartos a las familias migrantes de origen mixteco y prestó el patio para trabajar durante los talleres.

**PREDIO DE SAN EMETERIO
SANTA ÚRSULA COAPA**



En este predio viven varias familias chinantecas que rentan pequeñas casas y todos se dedican a la maquila de cortinas. Es importante destacar que en esta comunidad chinanteca todos los niños asisten a la escuela.

TRABAJO EN LOS TALLERES CON PADRES



1



2



3



4

El trabajo con los padres nos permitió acercarnos a conocer sus formas de trabajo artesanal y parte del proceso lógico cultural que se ejerce en su elaboración. Por lo que respecta a la foto 1 es un grupo de mujeres otomíes que se dedican al bordado de servilletas; durante su elaboración nos pudimos percatar de sus movimientos, de derecha a izquierda y de abajo hacia arriba. En las fotos 2, 3 y 4 es un grupo de padres mixtecos que se dedican a la elaboración de tanates con el tejido de la palma. Durante su elaboración también pudimos percatarnos de sus movimientos, de derecha a izquierda y de abajo hacia arriba.

Enseñanza de la lecto-escritura Con niños y padres



1



2

3

4

5



6

7

8

9



10

La fotografía 1 es un estudiante enseñando la lecto-escritura en castellano.

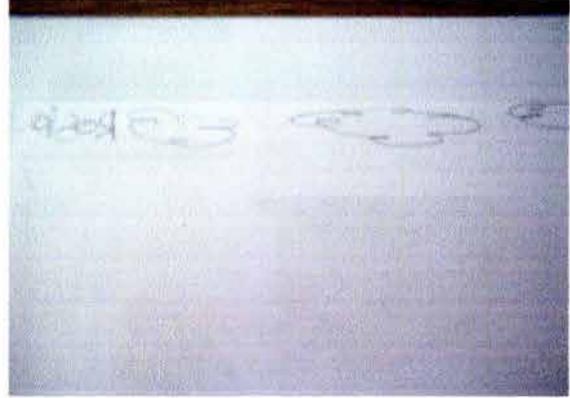
Las fotografías 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10 responden a sujetos sociales indígenas de diferentes grupos étnicos que participaron en los diversos talleres y son de diferentes edades; esto se puede apreciar mejor en los videos.

Estas fotografías nos muestran parte de un comportamiento detectado en el campo de la lecto-escritura. Es importante señalar que no es entendido, en el caso particular de esta investigación como un problema de aprendizaje, sino como una lógica de movimiento y espacio diferenciado de la lógica de movimiento y espacio que determina la escritura en el castellano.

Ejemplo de lógica de construcción de las grafías

Andy Brilene

1



2



3

Las fotografías 1 y 2 son un ejemplo del sentido de la escritura y el uso del espacio.
La fotografía 3 es una representación del uso del espacio.

Trabajos manuales con los niños



En los diferentes talleres, los niños trabajaban con plastilina, recorte y pegado y construían figuras con piezas armables. El trabajo con la plastilina era una de las actividades de mayor interés, además del dibujo, y las figuras que armaban respondían a animales y utensilios de casa generalmente.

ANEXO 4

RELACIÓN DE NIÑOS INDÍGENAS MIGRANTES DE DIFERENTES GRUPOS
ÉTNICOS QUE PARTICIPARON EN EL PROGRAMA DE

1999-2003

(Cuadro 1)

NOMBRE	GRUPOS ÉTNICO	ESCOLARIDAD	EDAD	NIVEL DE BILINGÜISMO	MIGRACIÓN
1. Marcos Pérez Mendoza	mixteco	No escolarizado	5	Monolingüe (en lengua indígena)	Menos de un año
2. Julio Cesar Trujillo Cortés	mixteco	No escolarizado	6	Monolingüe (en lengua indígena)	Menos de un año
3. Sandy Pérez Mendoza	mixteco	No escolarizado	4	Monolingüe (en lengua indígena)	Menos de un año
4. Osvaldo Pérez Mendoza	mixteco	No escolarizado	6	Monolingüe (en lengua indígena)	Menos de un año
5. Isis Parra Morales	mixteco	No escolarizado	6	Monolingüe (en lengua indígena)	Menos de un año
6. María López López	mixteco	No escolarizado	3	Monolingüe (en lengua indígena)	Menos de un año
7. Raúl López López	mixteco	No escolarizado	6	Monolingüe (en lengua indígena)	Menos de un año
8. Marco A Pérez Meses	mixteco	No escolarizado	3	Monolingüe (en lengua indígena)	Menos de un año
9. José Cruz Pérez	mixteco	No escolarizado	6	Monolingüe (en lengua indígena)	Menos de un año
10. Felicitas Victoria Zolano	mixteco	No escolarizado	8	Monolingüe (en lengua indígena)	Menos de un año
11. Francisco Mendoza Díaz	mixteco	No escolarizado	9	Monolingüe (en lengua indígena)	Menos de un año
12. Daniel Trujillo cruz	mixteco	No escolarizado	8	Monolingüe (en lengua indígena)	Menos de un año

¹ De mayo 1999 a diciembre 2003 se han implementado 17 talleres. 537

NOMBRE	GRUPOS ÉTNICO	ESCOLARIDAD	EDAD	NIVEL DE BILINGÜISMO	MIGRACIÓN
13. Sergio Trujillo Cruz	mixteco	No escolarizado	9	Monolingüe (en lengua indígena)	Menos de un año
14. Magdalena Zaragoza Ramos	mazateco	No escolarizado	4	Bilingüe limitado (en castellano)	Más de un año
15. Jesús Zaragoza Ramos	mazateco	No escolarizado	5	Bilingüe limitado (en castellano)	Más de un año
16. Pascual Zaragoza Cabrera (prob. de aprendizaje)	mazateco	No escolarizado	6	Bilingüe limitado (en castellano)	Más de un año
17. Lourdes Reyes Gonzáles	mixteco	No escolarizado	9	Bilingüe limitado (en castellano)	Más de un año
18. Antonio Pérez Guarneros	mixteco	No escolarizado	3	Bilingüe limitado (en castellano)	Más de un año
19. Sindy Britgit Pérez G.	mixteco	No escolarizado	4	Bilingüe limitado (en castellano)	Más de un año
20. Julio Trujillo Cortés	mixteco	No escolarizado	5	Bilingüe limitado (en castellano)	Más de un año
21. Carlos Baltasar Morales	otomí	No escolarizado	5	Bilingüe limitado (en Lengua indígena)	Más de un año
22. Perla Rubí Ramírez Varela	otomí	No escolarizado	5	Bilingüe limitado (en Lengua indígena)	Más de un año
23. Anayeli Hernández Navarro	otomí	No escolarizado	4	Bilingüe limitado (en Lengua indígena)	Más de un año
24. Beatriz Rodríguez	otomí	No escolarizado	5	Bilingüe limitado (en Lengua indígena)	Más de un año
25. Geiseida Charco Castro	náhuatl	No escolarizado	6	Bilingüe limitado (en Lengua indígena)	Más de un año

NOMBRE	GRUPOS ÉTNICO	ESCOLARIDAD	EDAD	NIVEL DE BILINGÜISMO	MIGRACIÓN
26. Diego A. García Villanueva	náhuatl	No escolarizado	6	Bilingüe limitado (en Lengua indígena)	Más de un año
27. M. Yaneli Chiquillo Cazares	náhuatl	No escolarizado	4	Bilingüe limitado (en Lengua indígena)	Más de un año
28. José Luis Antonio Morales	náhuatl	No escolarizado	4	Bilingüe limitado (en Lengua indígena)	Más de un año
29. Ana María Victoria López	mixteco	No escolarizado	6	Monolingüe (en lengua indígena)	Menos de un año
30. Rigoberto Perca Ortíz	mixteco	No escolarizado	8	Monolingüe (en lengua indígena)	Menos de un año
31. Carmen Parca López	mixteco	No escolarizado	10	Monolingüe (en lengua indígena)	Menos de un año
32. Fidencio Parca López	mixteco	No escolarizado	11	Monolingüe (en lengua indígena)	Menos de un año
33. Raúl Ortiz	mixteco	No escolarizado	11	Bilingüe limitado (en Lengua indígena)	Más de un año
34. Leticia Ortiz	mixteco	No escolarizado	5	Bilingüe limitado (en Lengua indígena)	Más de un año
35. Ignacio Pérez Domínguez	otomí	Preescolar	6	Bilingüe limitado (en castellano)	Más de un año
36. Omar	chinanteco	Preescolar	5	Bilingüe limitado (en castellano)	Más de un año
37. Javier Sánchez	chinanteco	Preescolar	5	Bilingüe limitado (en castellano)	Más de un año
38. Luis Sánchez	chinanteco	Preescolar	4	Bilingüe limitado (en castellano)	Más de un año

NOMBRE	GRUPOS ÉTNICO	ESCOLARIDAD	EDAD	NIVEL DE BILINGÜISMO	MIGRACIÓN
39. Daniel	chinanteco	Preescolar	6	Bilingüe limitado (en castellano)	Más de un año
40. Jorge Victoria López	mixteco	1º grado no terminado	9	Bilingüe limitado (en castellano)	Menos de un año
41. César M Ramírez Caballero	mixteco	1º grado primaria	6	Bilingüe limitado (en Lengua indígena)	Más de un año
42. Natalia	mixteco	1º grado primaria	6	Bilingüe limitado (en Lengua indígena)	Más de un año
43. Itiel Telésfor Máximiliano OJO CORREGIREN ESTADÍSTICA	mixe	1º grado primaria	6	Bilingüe limitado (en Lengua indígena)	Más de un año
44. Rocío Gpe. García G.	mixteco	1º grado primaria	6	Bilingüe limitado (en Lengua indígena)	Más de un año
45. Cendy Gómez López	tseltal	1º grado primaria	6	Monolingüe (en lengua indígena)	Más de un año
46. Diana E. Rosales	náhuatl	1º grado primaria	7	Monolingüe (en castellano)	Más de un año
47. Georgina Zaragoza Ramos	mazateco	1º grado primaria	9	Bilingüe limitado	Más de un año
48. Moisés Rodríguez	otomí	1º grado primaria	8	Bilingüe limitado	Más de un año
49. Guillermo Gómez	michoacán	1º grado primaria	8	Monolingüe (en castellano)	Más de un año
50. Francisco fuentes Hernández	mixteco	2º grado de primaria	8	Monolingüe (en castellano)	Más de un año
51. Alicia Trujillo Cortés	mixteco	2º grado de primaria	8	Bilingüe limitado (en castellano)	Menos de un año
52. Daniel Pérez Pérez	otomí	2º grado de primaria	9	Bilingüe limitado (en Lengua indígena)	Más de un año

NOMBRE	GRUPOS ÉTNICO	ESCOLARIDAD	EDAD	NIVEL DE BILINGÜISMO	MIGRACIÓN
53. Jennifer Pacheco Moreno	náhuatl	2º grado de primaria	9	Monolingüe (en castellano)	Más de un año
54. Raúl Anguiano Palafox	náhuatl	2º grado de primaria	8	Bilingüe limitado (en Lengua indígena)	Más de un año
55. Efraín Gómez López	López tselal	2º grado de primaria	9	Bilingüe limitado (en Lengua indígena)	Más de un año
56. Catalina López López	mixteco	2º grado de primaria	9	Bilingüe limitado (en Lengua indígena)	Más de un año
57. Adriana Zurita Bustos	mixteco	2º grado de primaria	8	Bilingüe limitado (en Lengua indígena)	Más de un año
58. J. Javier Guzmán Mulgado	mixteco	2º grado de primaria	8	Bilingüe limitado (en Lengua indígena)	Más de un año
59. Leticia Sandoval Cruz	mazateco	2º grado de primaria	8	Bilingüe limitado (en Lengua indígena)	Más de un año
60. Yésica Jovana Carvajal Resendiz	otomí	2º grado de primaria	8	Bilingüe limitado (en Lengua indígena)	Más de un año
61. José Daniel Rosales Pedro	chinanteco	2º grado de primaria	8	Bilingüe limitado (en Lengua indígena)	Más de un año
62. Juan Daniel Rufino Martínez	náhuatl	2º grado de primaria	9	Bilingüe limitado (en Lengua indígena)	Más de un año
63. Florencia Ortiz Aguilar	mixteco	2º grado de primaria	9	Bilingüe limitado (en castellano)	Menos de un año
64. Angélica Guzmán García	mixteco	3º grado de primaria	9	Bilingüe limitado (en castellano)	Más de un año

NOMBRE	GRUPOS ÉTNICO	ESCOLARIDAD	EDAD	NIVEL DE BILINGÜISMO	MIGRACIÓN
65. Ana Leticia Fuentes Hernández	mixteco	3° grado de primaria	9	Bilingüe limitado (en castellano)	Más de un año
66. Elizabeth Picaso García	mixteco	3° grado de primaria	9	Bilingüe limitado (en castellano)	Más de un año
67. José Luis García G	mixteco	3° grado de primaria	10	Bilingüe limitado (en castellano)	Más de un año
68. Adelaida Mendoza Cortés	mixteco	3° grado de primaria	10	Bilingüe limitado (en castellano)	Menos de un año
69. Antonio Moreno Palafox	náhuatl	3° grado de primaria	9	Bilingüe limitado (en castellano)	Más de un año
70. Rosa Rufino Castillo	náhuatl	3° grado de primaria	9	Bilingüe limitado (en castellano)	Más de un año
71. Mario Orozco	tseltal	3° grado de primaria	11	Bilingüe	Más de un año
72. José Luis García García	mixteco	4° grado de primaria	10	Bilingüe	Más de un año
73. Angélica Guzmán García	mixteco	4° grado de primaria	10	Bilingüe	Más de un año
74. Sandra de la Cruz B.	mazateco	4° grado de primaria	11	Bilingüe	Más de un año
75. Daniel Rufino Martínez	náhuatl	4° grado de primaria	10	Bilingüe limitado (en Lengua indígena)	Más de un año
76. Alejandro Trujillo Cruz	mixteco	4° grado de primaria	10	Bilingüe limitado (en Lengua indígena)	Más de un año
77. Rosario Rivera Cruz	mixteco	4° grado de primaria	10	Bilingüe limitado (en Lengua indígena)	Más de un año
78. Ma. Isabel García García	mixteco	5° grado de primaria	11	Bilingüe limitado (en Lengua indígena)	Más de un año

NOMBRE	GRUPOS ÉTNICO	ESCOLARIDAD	EDAD	NIVEL DE BILINGÜISMO	MIGRACIÓN
79. Karen N. Guzmán Mulgado	mixteco	5° grado de primaria	10	Bilingüe limitado (en Lengua indígena)	Más de un año
80. Jessica Yasmin Fuentes Hernández	mixteco	5° grado de primaria	10	Bilingüe limitado (en Lengua indígena)	Más de un año
81. Alejandra Guzmán García	mixteco	5° grado de primaria	11	Bilingüe limitado (en Lengua indígena)	Más de un año
82. Marlen Pérez Zaragoza	mixteco	5° grado de primaria	10	Bilingüe limitado (en Lengua indígena)	Más de un año
83. Ana Leticia Fuentes Hernández	náhuatl	5° grado de primaria	11	Monolingüe (en castellano)	Más de un año
84. Mariel	náhuatl	5° grado de primaria	10	Monolingüe (en castellano)	Más de un año
85. José Luis	náhuatl	5° grado de primaria	11	Monolingüe (en castellano)	Más de un año
86. Cecilia Gómez López	tseltal	5° grado de primaria	11	Bilingüe limitado (en castellano)	Más de un año
87. Fernando Gómez López	tseltal	5° grado de primaria	13	Bilingüe limitado (en Lengua indígena)	Más de un año
88. Ma. Del Carmen Anguiano Pérez	náhuatl	5° grado de primaria	10	Bilingüe limitado (en Lengua indígena)	Más de un año
89. Josefina Martínez Castillo	náhuatl	5° grado de primaria	10	Bilingüe limitado (en Lengua indígena)	Más de un año
90. Gustavo Anguiano Plafox	náhuatl	5° grado de primaria	10	Bilingüe limitado (en Lengua indígena)	Más de un año
91. Ma. De los A. Fernández Camilo	otomí	5° grado de primaria	10	Bilingüe limitado (en Lengua indígena)	Más de un año

NOMBRE	GRUPOS ÉTNICO	ESCOLARIDAD	EDAD	NIVEL DE BILINGÜISMO	MIGRACIÓN
92 Ismael Rodríguez	otomí	5° grado de primaria	13	Bilingüe	Más de un año
93. Araceli Resendiz Pedaro	chinanteco	5° grado de primaria	10	Monolingüe (en castellano)	Más de un año
94. Hugo E. Guzmán García	chinanteco	6° grado de primaria	12	Monolingüe (en castellano)	Más de un año
95. Jorge Carvajal Resendiz	otomí	6° grado de primaria	12	Bilingüe limitado (en Lengua indígena)	Más de un año
96. Eduardo M. Pérez Zaragoza	otomí	6° grado de primaria	12	Bilingüe limitado (en Lengua indígena)	Más de un año
97. Delfina Pacheco Moreno	náhuatl	6° grado de primaria	12	Monolingüe (en castellano)	Más de un año
98. Inés López Hernández	náhuatl	6° grado de primaria	12	Monolingüe (en castellano)	Más de un año
99. Antonio Zaragoza Ramos	mazateco	6° grado de primaria	12	Bilingüe	Más de un año
100. Armando Castillo Martínez	náhuatl	6° grado de primaria	12	Bilingüe limitado (en Lengua indígena)	Más de un año
101. Sergio Martínez Martínez	náhuatl	6° grado de primaria	12	Bilingüe limitado (en Lengua indígena)	Más de un año

A manera de conclusión

- ξ La complejidad del trabajo de campo en estas dos fases nos enfrentó a una diversidad de criterios que están asociados a la condición cultural, lingüística y espacio social de los indígenas como migrantes en la ciudad de México, lo que nos dio cuenta de una manera de ser, de pensar y de actuar como sujetos indígenas migrantes con expresiones simbólicas de comportamiento colectivo.

- ξ Reconocemos la dificultad de identificar estos comportamientos colectivos en el trabajo de campo, sin embargo, considero que hay algunos elementos que me permitieron identificar ciertos comportamientos colectivos en el contexto de la diversidad cultural en que se desarrollaron los talleres interculturales para niños indígenas migrantes, como dibujo, la imagen, el color, el trazo y el movimiento en la grafía.

- ξ Los referentes empíricos se centraron fundamentalmente en ciertos comportamientos y estilos de trabajo utilizados en el dibujo y la grafía mediados por una lógica cultural indígena de movimiento y de espacio. Estos referentes empíricos los consideré como principio de reconocimiento de conductas culturales que representan una estructura simbólica como representación de la memoria colectiva. En tanto el dibujo me permite entender formas de conceptualizar y/o acercarme a sus preconceptos culturales, el color ha sido un ejemplo muy interesante que hay que trabajar con profundidad, además de la construcción de la grafía que me muestra una lógica del movimiento y del espacio diferente a la lógica occidental.

- ξ Los comportamientos colectivos se seleccionaron por haber sido identificados como conductas más frecuentes que se visualizaron en los diferentes talleres de estas dos primeras fases; es decir, no fueron conductas particulares de un grupo étnico, sino de varios integrantes de los talleres, independientemente de la etnia y lengua a la que pertenecen. Estas conductas más frecuentes, entendidas como referentes empíricos, son los criterios de selección que se tomaron en cuenta para trabajar con mayor profundidad en la tercera fase de los talleres interculturales.
- ξ El Taller en San Emeterio de la colonia de Santa Úrsula Coapa fue apoyada por siete maestros y se trabajó con 18 niños chinantecos y dos mixtecos. De los primeros, ninguno hablaba su lengua materna y decían que sus papás hablaban inglés, y de los dos mixtecos, hermanos, Raúl de 14 años, siempre dijo que no hablaba ni entendía, que sólo lo hablaba cuando llegaba a ir a su región. Los padres de todos estos niños sí hablan su lengua materna, pero no quieren que sus hijos (as) la sigan hablando.
- ξ El rescate cultural en este lugar se trabajó a través de su propia interiorización, porque fue en este taller donde los niños, a pesar de que conocían muy bien los colores, porque todos iban a la escuela, excepto los dos mixtecos (Lety de cinco años y Raúl de catorce) pedían los colores diciendo “pásame el azul noche, el azul día, el verde hierba, el amarillo sol” y la niña que no iba a la escuela escogía los colores de acuerdo con la naturaleza, y cuando se le preguntaba qué color tenía, respondía, por ejemplo: si tenía el verde y estaba pintando las hierbas decía que era el rojo, y si tenía el café y estaba pintando la tierra decía que era el verde, no sabía el nombre de los colores pero sí lo utilizaba bien.

ξ De manera general, la segunda fase de los tres talleres que se implementaron nos permitieron un trabajo más sistematizado en su planeación y operatividad, y de cada uno de ellos se desprendieron aspectos importantes que orientaron y fortalecieron el rumbo de la investigación.

ANEXO 5

CRÉDITOS

GUIÓN Y COORDINACIÓN: Mtra. Graciela Herrera Labra

PRODUCCIÓN: Ernesto Salinas Ruíz

La niña y el niño tejiendo la hamaca. Participación en la filmación de: Víctor Palemón Arcos (2001). Toma en Copalillo, Gro. Región náhuatl de Chilapa, Guerrero.

Danzas tradicionales. Tomas del evento “Semana cultural de la Licenciatura en Educación Indígena 2003” que se llevó a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional. 31 de marzo al 4 de abril de 2003. Los grupos son:

Danza tradicional del estado de Puebla *Los Tejoneros*

Danza tradicional del grupo cultural de migrantes triquis de Sto. Domingo de Mpio. de Putla, Oaxaca.

Danza tradicional de la región centro del estado de Guerrero *El Torito*

Grupo cultural de la tarahumara del estado de Chihuahua

Danza tradicional del estado de Chiapas Grupo *Étnico Bats'íl K'opetik tzeltales de Oxchut, Chiapas*

Danza tradicional con la participación de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Indígena.

ASISTENTES DE GRABACIÓN Y DOCENTES INDÍGENAS BILINGÜES QUE IMPARTIERON LOS TALLERES INTERCULTURALES PARA NIÑOS INDÍGENAS MIGRANTES:

Virginia Gutiérrez Cruz

Eusebio A. Hernández Pérez

Gerardo Parra Gerónimo

Andrés Mauro López Pérez

Máximo Flores Sánchez

Josafat Renata Santiago Luis

Lucina Martínez Reyes

Raymundo Villanueva Ortiz

Marcelino Chivarra Valdez

Ma. Josefá Morales Peral

Marcela Caballero Caballero

Alejandra Lais Reyes

Víctor Palemón Arcos

Georgina Maximiano Emeterio

Telésforo Méndez Vázquez

Genoveva Santiago Encarnación

Rufino Martínez Martínez

Norma Hernández Gómez

Hermelinda Reyes Galván

Olegario Espinobarros Valdez

Bertha Martínez Hernández

Maribel Salvador Montes

Mario Evangelista Díaz

Juan Pérez

Claudia Araceli Quiroz Herrera. Egresada de Pedagogía, UNAM, servicio social. No hablante de lengua indígena. 2000
Graciela Peña Herrera

Narciso López Pérez

Elizabeth Patolillo Tepectzin

Tomás Gómez Gómez

Heidi López Chávez

Fátima Zeferino Balderas

Ithiel Telésforo Ramírez

Ma. Josefá Morales Peral

Ma. Josefá Morales Peral

Angelina Reyes Galindo

María Cano de los Santos

Paulino Quiroz Quiroz

José Hernández Cerecedo

Emilio Castro Parceró

Pedro Guzmán Pérez

María del Socorro Díaz Ramón

Isabel Travieso Salmerón

Salomé López Martínez

Xavier Velasco García

Araceli Guerra González

Manuel Ortiz Barrios

Vicente Martínez Hernández

Urbano Rodríguez Jiménez

Hilario Callejas Nopal

AGRADECEMOS LAS FACILIDADES QUE OTORGÓ LA DELEGACIÓN COYOACÓN A TRAVÉS DEL PROGRAMA “ATENCIÓN A MIGRANTES Y GRUPOS MARGINADOS”
MÉXICO, OTOÑO 2004