



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

**LA INTERCULTURALIDAD, JUEGO DE IDENTIDADES: LAS
REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS PROFESORES CH'OLES**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
DOCTOR EN PEDAGOGÍA

PRESENTA
MANUEL LÓPEZ LÓPEZ

Director de Tesis:
Dra. Elsa González Paredes
Facultad de Estudios Superiores Aragón



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.

Agradecimientos

Con profundo agradecimiento a todos los que colaboraron para la realización de este trabajo.

La representación asume una configuración donde conceptos e imágenes pueden coexistir sin ninguna pretensión de uniformidad, donde la incertidumbre como los malentendidos son tolerados, para que la discusión pueda seguir y los pensamientos circular.

Serge Moscovici

SIGLAS Y ABREVIATURAS

ENIIB	Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe
CGEIB	Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
BM	Banco Mundial
UNESCO	United Nations Educational, Scientific And Cultural Organization
SEP	Secretaría de Educación Pública
SECH	Servicios Educativos para Chiapas (Extinta)
SEF	Subsecretaría de Educación Federalizada
ENIM	Escuela Normal Indígena de Michoacán
ENBIO	Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca
OIT	Organización Internacional del Trabajo
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
LEPIB	Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe
LEP	Licenciatura en Educación Primaria
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
OEI	Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y la Cultura
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
CA	Carta Asociativa

ÍNDICE

RESUMEN.....	17
INTRODUCCIÓN.....	19
1 EL TEMA DE INVESTIGACIÓN	
1. La construcción del objeto de estudio.....	25
1.2 Pregunta de investigación.....	41
1.3 Objetivo general	42
1.4 El estudio de las representaciones sociales sobre la interculturalidad.....	42
2 PERSPECTIVA TEÓRICA	
2. Las representaciones sociales en la construcción social de la realidad.....	46
2.1 Perspectiva de abordaje	50
a) Enfoque procesual.....	51
b) Enfoque estructural.....	53
2.2 La interacción social en las prácticas interculturales	54
2.3 La construcción de la realidad desde el lenguaje y la práctica del otro.....	56
3 METODOLOGÍA	
3. Metodología de la investigación	61
3.2 Técnicas de la recolección de datos.....	62
a) Entrevistas	62
b) Aproximación monográfica.....	62
c) Observación participante.....	63
d) Carta asociativa	64
3.3 La entrada al campo	65
3.4 Organización de la información recabada.....	66

4 LA DIMENSIÓN DE LA INFORMACIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

4.1 Sükla ibiljlel, la búsqueda del camino.....	72
4.2 De la procedencia de la información adquirida.....	77
4.3 La Interculturalidad como el uso de la lengua.....	81
4.4 La procedencia “lo que soy”, y de “donde vengo”	87
4.5 La Interculturalidad como cultura de la paz.....	91

5 LA DIMENSIÓN DE LA IMAGEN, LA INTERCULTURALIDAD COMO VEHICULO DE UNA NUEVA IMAGEN IDENTITARIA.

5.1 Pautas para vivir en la diferencia.....	98
5.2 El trabajo colectivo en la cotidianidad	101
5.3 El reconocimiento, la solidaridad cuando vienen las cosas.....	104
5.4 Referencias para la construcción social del otro.....	108

6 RESULTADOS GENERALES DE LA CARTA ASOCIATIVA

6.1 El termino inductor “Junlajalonla”.....	115
6.2 Ñuñsak’iñ, la convivencia con el otro.....	120
6.3 De la Interculturalidad al junlajalonla.....	127
REFLEXIONES FINALES.....	131
FUENTES DE CONSULTA.....	138
ANEXOS.....	149
GUIÓN DE ENTREVISTA.....	150

CUADRO DE DIMENSIONES.....	151
CARTA ASOCIATIVA –JUNLAJALONLA-.....	153
CARTA ASOCIATIVA –TRADUCCIÓN-.....	154
CARACTERIZACIÓN DE LA ZONA DE ESTUDIO.....	155

RESUMEN

La discusión de este trabajo, parte del flujo de información que legitima la convivencia entre ciudadanos. Este modo de convivencia con el otro, que permite que centremos nuestra atención en esas representaciones sociales que tiene los profesores Ch'oles sobre la interculturalidad adquirida en espacios académicos (ENIIB), mediante la indagación de donde proviene la información, la postura que asume sobre el tema en cuestión y el modelo de ciudadano que se considera posible desde la implementación del enfoque intercultural. A partir de las experiencias que se viven en la cotidianidad de los profesores indígenas Ch'oles, como producto de los procesos pedagógicos intencionados (desde la perspectiva del diálogo intercultural), se trata de lograr una explicación entre la relación que establecen sus integrantes en un escenario específico, por lo tanto es indispensable analizarlo desde las relaciones sociales que se manifiestan alrededor de su entorno, inmerso en un contexto social muy amplio y difícil de comprender, con la intención de recuperar el sentido común de los actores, aportaciones que nos permitirán interpretar las representaciones sociales que tiene los profesores indígenas sobre su formación docente en la interculturalidad, articulados por la información, actitud y la imagen elaborados en espacios académicos por nombrar las instituciones de formación de profesores en educación básica en contraste con su quehacer en la vida cotidiana.

PALABRAS CLAVE:

Profesores indígenas, interculturalidad, información, imagen, actitud, vida cotidiana.

ABSTRACT

This work scope comes from the flow of information that validates the cohabitation among citizens. Therefore the cohabitation with another allows us to focus our attention in those Social Representations that Ch'oles professors have about the interculturality acquired in academic environments (ENIIB), by means of research of where information is coming from, the standpoint assumes the matter in question is a citizen modeling considered possible starting from the intercultural approach. All from day by day experiences from native Ch'oles teachers as a result of educational process from the intercultural dialog perspective, which tries to pursue an explanation of the relation that is established between the participants in an specific setting, therefore the analysis from a social interaction shown on an environment within a wide social context, and hard to understand is crucial in order to recover the actor's common sense, contributions that allows us to construe the Social Representations that native teacher's have about interculturality, structured by information, attitude and image created in educational spaces to quote teacher's training institutions in basic education in contrast to the daily life.

KEY WORDS:

Native teachers, interculturality, information, image, attitude, daily life

INTRODUCCIÓN

Desde la puesta en marcha del enfoque de la educación intercultural en el contexto de las Escuelas Normales en el año 2000, en el Estado mexicano, el concepto sobre la interculturalidad ha influido en el comportamiento y actividades de los profesores Ch'oles al exponerse al discurso de la educación intercultural, en su proceso formativo, matizando el concepto desde sus diversas aristas propicia una forma de pensar y comportarse frente al otro, eso que piensan, sobre la temática, son los modos de apropiación de las representaciones sociales que se han constituido en la definición de su hacer en la vida cotidiana.

Para indagar eso que piensan como colectivo en acción, es necesario realizar el estudio desde de la teoría de las representaciones sociales, que nos permite explicar las realidades de los sujetos de acuerdo a las categorías de Moscovici a decir: *la información, la actitud y la imagen*. El abordaje se realiza desde el enfoque procesual, en tanto que nos permite que las representaciones sociales son abordadas a la vez como el producto y el proceso de una actividad de apropiación de la realidad exterior al pensamiento y de elaboración de esa realidad. Es decir que nos interesamos en una modalidad de pensamiento, bajo su aspecto constituyente, en la dinámica de interacción conformado por la información que permite centrar e identificar las tensiones producidas por el sujeto constituyente, mediado por la información adquirida por el grupo social, las prácticas del campo de representación y la actitud frente al fenómeno adoptado, este conjunto de elementos de significados, pretende analizar, comprender e interpretar las representaciones que derivan de las informaciones (procesos discursivos), sus prácticas y como se presentan en el modelo social adoptado, en correlación con el comportamiento en las dimensiones constitutivas de los hechos, mediante el acercamiento a la cotidianidad de los profesores.

De ahí, que se trata de lograr una explicación de la relación que se establece en el que hacer diario entre sus integrantes en un escenario específico, por lo tanto

es indispensable analizar a partir de relaciones sociales que se manifiestan alrededor de su entorno cotidiano influenciado por las instituciones y políticas del Estado, para vincular el fenómeno de estudio dentro de la perspectiva de la metodología cualitativa, desde un enfoque procesual que demanda un trabajo de acercamiento a las dinámicas que emanan de las interrelaciones constituyentes, claves que entretujan el pensamiento que fluye en el proceso de construcción social, esta comprensión de múltiples realidades presentes en la cotidianidad del hacer social tiene sus principios en una base filosófica de comprensión del mundo.

Las consideraciones que tienen los profesores respecto a la interculturalidad fluyen a través de los siguientes espacios : a) a partir del discurso académico, b) la adopción de una posición frente al discurso, c) la idealización de un modo de vida.

La categorización de temas recurrentes como: la información, entendida como “la organización de los conocimientos que posee un grupo respecto a un objeto social”, en este caso se estudia el concepto sobre la interculturalidad, de eso que piensan los profesores indígenas interculturales, egresados de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe (ENIIB), de la generación 2001-2005 respectivamente. La información que fluye respecto a la temática en cuestión encontramos que los profesores en servicio que han tenido una formación específica en la ENIIB tienen un saber más consistente por su travesía por el enfoque intercultural, que le permiten realizar una discriminación detallada por el bagaje de formación.

Con la intención de recuperar el sentido común de los actores, estas aportaciones que nos permitirán interpretar las representaciones sociales que tiene los profesores indígenas sobre la interculturalidad, articulados por la información, actitud y la imagen elaborados en espacios académicos por nombrar las

instituciones de formación de profesores en educación básica en contraste con su quehacer en la vida cotidiana se desglosa en los siguientes capítulos:

En el primer apartado: se hace un bosquejo de las aportaciones de Wundt con la Psicología de los pueblos en que menciona que el lenguaje y pensamiento como productos culturales, son los medios que la acción opera como base de referencia de las operaciones individuales, así mismo George Herber Mead al lado de John Dewey establecen en la Escuela de Chicago la corriente teórica del pragmatismo, la cual refiere que el producto de la propia acción del individuo es una decisión activa que se proyectan desde los mismos individuos, con esta noción de representaciones colectivas Durkheim abre las brechas para el inicio del estudio de las representaciones sociales que Moscovici desde un enfoque psicosociológico, propone en su Tesis Doctoral de “Le psychanalyse son image et son public” (El psicoanálisis, su imagen y su público) editado por primera vez por Prees Universitaires de France en 1961.

En el segundo apartado: se aborda los resultados de la dimensión; de la información, se parte de la elección de la profesión docente indígena que responde a la continua demanda de las comunidades Ch’oles a la aspiración a un empleo y salario estable que permita la mejora de las condiciones materiales en que se vive, nos explica el acercamiento que tiene los profesores sobre la aspiración a la profesión docente antes de ingresar a la Escuela Normal, cuáles son sus opiniones respecto a la interculturalidad como primer acercamiento con el concepto, son; “los significados de las palabras se generan en el contexto, por medio del diálogo, y cuando hablamos casi siempre los hacemos respondiendo en parte a lo que otros han dicho” (Neil Mercer, 2000), se explicitan las políticas que fueron incidiendo en la práctica del encuentro con el otro, entendido como esa actitud que se tiene de la interculturalidad y como se incerta en la comunidades con características específicas para su implementación, así como la asunción de este enfoque, concerniente a experiencias vividas en diversos contextos de la

escuela Normal Indígena que permiten el acercamiento al topos en cuestión dilucidada en los testimonios.

En el tercero apartado: se vislumbra la construcción social de los hábitos y costumbres que se reproducen en la vida cotidiana e instituidos en modelos de conducta que permiten el acomodo del individuo en la sociedad con formas propias de relacionarse con su entorno, este proceso de adscripción en que se afirman una imagen de identificación simbólica que les permite actuar sobre un universo de elementos culturales que consideran propios y tomar posición frente al otro, referencia, por los sentidos sociales y culturales que le atribuye el individuo desde el ámbito de su cultura, lo que le permite identificar su red de interacción y relación con él y los otros ligado a la rutina diaria en cuanto a la organización social, lengua, ritual y costumbres.

En el apartado cuatro: se explican los resultados de la carta asociativa que se elaboraron en referencia a la idea que tienen sobre la interculturalidad desde la lógica del pensamiento Ch'ol, por decir, esta manera de explicar lo que se piensa desde lo vivido, en este sentido, el termino inductor *Junlajalonla* está representada como: la función que asume la actitud de la manera en que se convive con los otros, con lo otro entendido como espacio-tiempo, en su diario vivir, implícitas en sus actividades con su medio natural, social y cosmogónico; son formas de representar su visión de mundo inscrito en el saber compartido, que se desarrollaran a continuación.

1 EL TEMA DE INVESTIGACIÓN

Los indígenas, hemos existido desde mucho tiempo en ese llamado "territorio conquistado" (...) No queremos que se nos reconozca con una nacionalidad genérica. Queremos que se reconozcan nuestras propias particularidades culturales, sociales y políticas. Por el otro, estamos integrados a la corriente de la "sociedad nacional", pero en su último peldaño. La marginación económica no se debe a que no podemos hablar español; nuestro problema no es el lenguaje. Es falsa la idea de que nuestra mala situación económica y cultural se debe a la falta de conocimientos de la lengua española y, por lo mismo, somos vistos como un "problema" que impide el progreso del país.

Gabriel, 1979^a: 4

1. La construcción del objeto de estudio

En 1990, el Estado mexicano adoptó el término intercultural (Gigante, 2001) con la firme convicción de priorizar que *“desarrollen la capacidad de comprender la realidad desde perspectivas culturales diversas ... valoren los aportes de los pueblos que lo habitan como riqueza de la nación”* (SEP, 2001), este cambio de un Enfoque Bilingüe Bicultural que consistió en la utilizar la lengua materna para fomentar su uso en todos los contextos a decir en la cultura y la ciencia como modelo en las Escuelas Primarias Indígenas en los 80s.

Fue un proyecto que surgió en Vicam, Sonora en 1976 (Natividad, 2001; 198) para la concreción, se objetivaron las demandas para una educación para los indígenas, dando como producto el Plan Nacional de Educación Bilingüe Bicultural con fines de revitalización lingüística en 1981.

A diez años de la implementación de la “Educación Bilingüe Bicultural” el estado mexicano decide su transformación a una educación con enfoque intercultural para las comunidades indígenas con preceptos de equidad e igualdad, así, la educación intercultural responden por normatividad a su adhesión a los programas nacionales como un proceso de globalización que demandan los organismos internacionales (UNESCO, OIT, UNICEF, Banco Mundial), el referente del concepto intercultural propuesto desde estas esferas responden, según la UNESCO (2006) a *“la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” basado en cuatro pilares; aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser y solo “se podrá proteger y promover la diversidad cultural si se garantizan los derechos humanos y las libertades fundamentales”,* recomendando las siguientes metas para la educación intercultural: reducción de la exclusión, promoción y respeto de la diversidad cultural, el fomento del conocimiento de las

culturas de otros, en consecuencia su adhesión al programa de estudios, en los métodos de enseñanza, en los materiales pedagógicos, enseñanza de idiomas y la formación docente, así como un enfoque cultural lingüísticamente apropiado para educación de los pueblos indígenas esto, en respuesta a las necesidades de los estudiantes indígenas, con supuestos de respeto, apreciación y aceptación, en un sistema educativo (Schmelkes, 2006) denominado *“educación intercultural y bilingüe”*, que puntualiza en *“indicar los valores deben guiar y normar las relaciones y la convivencia entre poblaciones diferentes culturalmente”* (Pérez, 2009).

Aunado a ello la legitimación de la ya creada Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe en el año 2000, como una apuesta a las demandas del magisterio indígena con miras a una educación indígena intercultural bilingüe. Con la creación de la Coordinación General Educación Intercultural Bilingüe con la misión de *“Contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa, mejorando y ampliando las oportunidades educativas de la población indígena y promoviendo relaciones más igualitarias y respetuosas entre los integrantes de toda la sociedad mexicana”* (CGEIB, 2009). La consolidación y promoción de la política intercultural bilingüe en coordinación con las instancias competentes. Así como la formulación y evaluación de programas de educación intercultural bilingüe con la finalidad de formar a los nuevos ciudadanos en un espacio de convivencia en condiciones igualitarias, mediante el desarrollo de *“modelos curriculares”* que atiendan la diversidad, el desarrollo y difusión de las lenguas indígenas, así como la producción de materiales en lenguas indígenas.



Imagen 1. Foto fachada de la ENIIB.

Así, la Dirección General de Educación Indígena adopta por mandato constitucional aplicar sistemáticamente tareas específicas propias del Plan y Programas y reformas que de ellas deriven:

“Las autoridades educativas locales, previa consulta al Consejo Estatal Técnico de Educación correspondiente, propondrán para consideración y, en su caso, autorización de la Secretaría, contenidos regionales que -sin mengua del carácter nacional de los planes y programas citados- permitan que los educandos adquieran un mejor conocimiento de la historia, la geografía, las costumbres, las tradiciones, los ecosistemas y demás aspectos propios de la entidad y municipios respectivos” (Ley General de la Educación, 2014).

Para lograr la aprobación de modelos curriculares que respondan a los contextos culturalmente diferentes es prioridad en primera instancia adecuar los contenidos al plan nacional *“En los Programas de Estudio deberán establecerse los*

propósitos específicos de aprendizaje de las asignaturas u otras unidades de aprendizaje dentro de un plan de estudios, así como los criterios y procedimientos para evaluar y acreditar su cumplimiento. Podrán incluir sugerencias sobre métodos y actividades para alcanzar dichos propósitos.” Las sugerencias y métodos, han sido parte del discurso educativo. Por diversas razones las sugerencias a los Planes de Estudio, se ha reducido a la *“regionalización de los contenidos”* a saber, la enseñanza de la lengua materna en el interior de las aulas.

Uno de los puntos esenciales es el *“reconocimiento de una educación intercultural que favorezca el respeto a la diversidad de los grupos existentes”*(SEP, 2001), así como la revaloración de la cultura, la identidad y la lengua, basada en la reformulación del currículo educativo a situaciones específicas de cada grupo; el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE), pese a su desorden e inconsistencia interna, se fijó objetivos muy importantes, considerados estratégicos: garantizar la equidad y la justicia educativa, mejorar la calidad del proceso y el logro educativos, y transformar la gestión institucional para hacer de la escuela el *“centro de gravedad”* del sistema educativo... ni más, ni menos. A casi seis años del actual gobierno es evidente la ausencia de políticas centrales para hacer realidad este discurso.

Muchos de los avances conseguidos durante la década pasada en varios campos de acción de política educativa se debilitan paulatinamente o se han diluido, ya sea por la ausencia de acciones sostenidas y fundamentadas para su consolidación o por la difusión o puesta en marcha de medidas aisladas que desorientan el trabajo educativo cotidiano. Los programas destinados a las comunidades indígenas como la Educación Intercultural Bilingüe, tiene como finalidad reconocer y valorar la diversidad cultural y lingüística del estado mexicano aunado a este fin la Secretaría de Educación Pública, promovió la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) como una institución que garantice los servicios educativos pertinentes a las

comunidades indígenas, convicción que deberá en *“la construcción de una sociedad más justa y equitativa, mejorando y ampliando las oportunidades educativas de la población indígena y promoviendo relaciones más igualitarias y respetuosas entre los integrantes de toda la sociedad mexicana”* (CGEIB, 2011)

Con los antecedentes que respalda la creación de la CGEIB, el departamento de lenguas indígenas del extinto Servicios Educativos de Chiapas hoy Subsecretaría de Educación Federalizada; en el estado de Chiapas, inicia una propuesta curricular para la creación de una Escuela Normal Indígena para profesionalizar profesores para el medio indígena. Como resultado de los trabajos en el año 2000, inicia actividades en San Cristóbal de las Casas, la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek”, sin reconocimiento oficial de la SEP, auspiciada por el departamento de Educación Indígena del Estado de Chiapas, comisionando profesores de primarias indígenas hablantes de la lengua Ch’ol, Tojolabal, Mam, Tsotzil, Tzeltal y Zoque. A la par abren sus puertas la Normal Indígena de Michoacán (ENIM) y la Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO).

Consecuentemente en respuesta para el desarrollo del enfoque de la educación intercultural bilingüe que atiende a la diversidad se inicia una propuesta curricular para la creación de una Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe para profesionalizar profesores para el medio indígena, partiendo de la noción sobre la interculturalidad de los profesores del nivel de educación indígena comisionados en el “diseño” del nuevo modelo educativo de las escuelas normales indígenas, refieren un enfoque bilingüe intercultural basado en la interacción de igualdad entre culturas, como un ejercicio ético y pedagógico, fundado en la igualdad de derechos y el respeto a la diversidad, especificando una función bilingüe -lengua originaria-castellano- y una diversificación curricular hacia prácticas comunitarias (Jiménez, 2009), induciendo al estudiante a la lógica de la educación intercultural oficial *“como un proceso en construcción y como conjunto de concepciones teóricas y prácticas, basado en un bilingüismo equilibrado y eficaz, y en la*

inclusión de la diversidad como riqueza curricular” (SEP. Plan de Estudios, 2012) predominando especial atención al uso y difusión de la lengua originaria.

En el caso de la Normal intercultural indígena de Chiapas, la tarea desde esta perspectiva del enfoque intercultural como el medio ideal para eficientar los lazos de integración desde las categorías de igualdad, tolerancia y respeto a la diversidad sociocultural y lingüística se integra en el campo de formación específica para la atención educativa a la diversidad cultural, lingüística y étnica en el plan de estudios en las asignaturas de:

- Introducción a la Educación Intercultural y Bilingüe,
- Lengua y cultura I y II,
- Asignatura Regional I, II y III

Estos cursos específicos se anexan al plan de estudios, que tienen como base el plan de estudios 1997, con el fin de atender con pertinencia la especificidades de diversidad cultural y lingüística de los grupos indígenas. En el supuesto que a través de los contenidos abarcados en cada asignatura se logre el cometido de la *“promoción del respeto por el otro”*, centrado en la diversidad cultural y lingüística. En tanto, según el marco jurídico que regula estos modos de convivencia parten de la perspectiva universal en que se refiere que los derechos y obligaciones de ciudadano están regidos por una norma universal de convivencia, por lo tanto el flujo de información sobre los derechos y deberes postulados desde el Estado, garantiza la convivencia armoniosa entre ciudadanos desde sus propios principios de legalidad y autonomía. Como se observa en el Mapa Curricular de la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe (ver mapa curricular), en el campo de formación: Formación específica para la atención educativa a la diversidad cultural, lingüística y étnica que corresponden a actividades principalmente escolarizadas.

Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe
Mapa Curricular

	Primer semestre	Horas/ Créditos	Segundo semestre	Horas/ Créditos	Tercer semestre	Horas/ Créditos	Cuarto semestre	Horas/ Créditos	Quinto semestre	Horas/ Créditos	Sexto semestre	Horas/ Créditos	Séptimo semestre	Horas/ Créditos	Octavo semestre	Horas/ Créditos
A	Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano	47.0	La Educación en el Desarrollo Histórico de México I	47.0	La Educación en el Desarrollo Histórico de México II	47.0	Seminarios de Temas Selectos de Filosofía de la Pedagogía y la Educación I	213.5	Seminarios de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación II	213.5	Seminarios de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación III	213.5	Trabajo Docente I	24/42.0	Trabajo Docente II	24/42.0
	Problemas y Políticas de la Educación Básica	6/10.5	Matemáticas y su Enseñanza I	6/10.5	Matemáticas y su Enseñanza II	6/10.5	Ciencias Naturales y su Enseñanza I	6/10.5	Ciencias Naturales y su Enseñanza II	6/10.5	Enseñanza del Aprendizaje	6/10.5				
B	Propósitos y Contenidos de la Educación Primaria	47.0	Español y su Enseñanza I	8/14.0	Español y su Enseñanza II	8/14.0	Geografía y su Enseñanza I	4/7.0	Geografía y su Enseñanza II	4/7.0	Gestión Escolar	4/7.0				
	Desarrollo Infantil I	6/10.5	Desarrollo Infantil II	6/10.5	Necesidades Educativas Especiales	6/10.5	Historia y su Enseñanza I	6/10.5	Historia y su Enseñanza II	4/7.0	Educación Artística III	2/3.5				
C	Estrategias para el Estudio y la Comunicación I	6/10.5	Estrategias para el Estudio y la Comunicación II	2/3.5	Educación Física I	2/3.5	Educación Artística I	2/3.5	Formación Ética y Ciudad Primaria I	4/7.0	Asignatura Regional II	6/10.5				
	Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe	6/10.5	Lengua y Cultura en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje I	6/10.5	Lengua y Cultura en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje II	6/10.5	Asignatura Regional III	6/10.5	Procesos Bilingües en la Escuela Primaria	6/10.5	Taller de Diseño de Propuestas Didácticas para el Aprendizaje del Inglés	6/10.5	Taller de Análisis del Trabajo Docente y Diseño de Propuestas Didácticas I	8/14.0	Taller de Análisis del Trabajo Docente y Diseño de Propuestas Didácticas II	8/14.0
B	Escuela y Contexto Social	6/10.5	Introducción al Trabajo Escolar	6/10.5	Observación y Práctica Docente I	6/10.5	Observación y Práctica Docente II	6/10.5	Observación y Práctica Docente III	8/14.0	Observación y Práctica Docente IV	8/14.0				
A	Formación	35		35		33		34		38		32		32		32
B	Actividades principalmente escolares															
C	Prácticas internista en condiciones reales de trabajo															

Campos de Formación

A Formación común de maestros para Educación Primaria.

B Formación específica para la atención educativa a la diversidad cultural, lingüística y étnica.

C Formación específica para la atención educativa a la diversidad cultural, lingüística y étnica.

Desde este discurso de Estado, el Plan y Programas de estudio 2004, con la integración del campo de formación específica para la atención educativa a la diversidad cultural, lingüística y étnica, “adecuaciones” que complementan la atención a la diversidad como resultado de profundas transformaciones sociales y políticas del estado Mexicano, son “ajustes” que se viene realizando desde el Plan y Programas de estudios 1997, en completo respeto al campo de formación común de maestros para la educación primaria, como parte del seguimiento a los contenidos del Plan 97; los vacíos teóricos y metodológicos para la atención a la diversidad son superados con las asignaturas mencionadas reafirmado el carácter pluricultural y plurilingüe para una política lingüística de las lenguas indígenas según las reformas constitucionales; los artículos 1° y 2° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas; el derecho a la autonomía y la libre determinación de los pueblos indígenas contenidos en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) de 1989; propuesta de los derechos lingüísticos por la UNESCO.

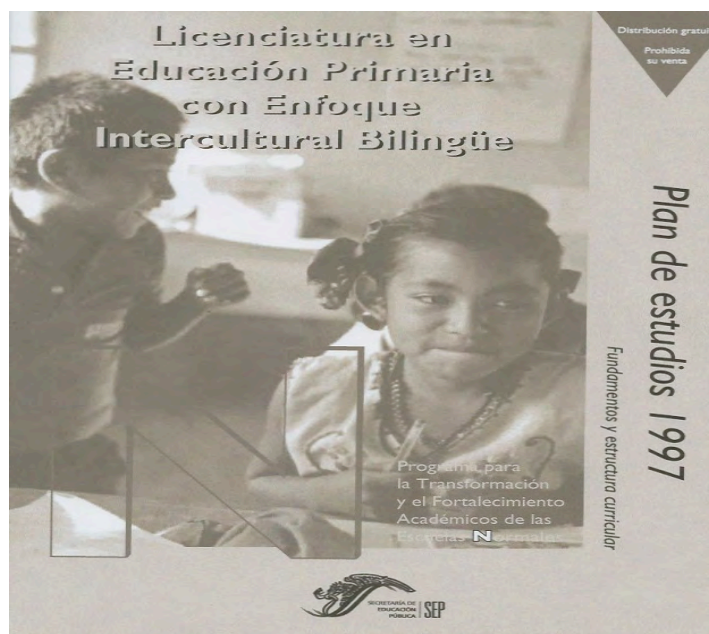


Imagen 2. Plan y Programas de estudios 1997

Así, el discurso que se instituye desde el Estado como plataforma política centrado en el respeto en la diversidad cultural y lingüística, denominado normativo que establece *“procesos pedagógicos intencionados que orientan a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales, de intervenir en los procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural”* (SEP-CGEIB, 2006; 26), ésta dimensión desde la perspectiva del diálogo intercultural del Estado Mexicano, para la Escuela Normal Intercultural Bilingüe que funcionan con el Plan y Programas de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria con enfoque Intercultural Bilingüe, a decir de la CGEIB se prioriza la atención educativa en y para la diversidad cultural, étnica y lingüística de los pueblos indígenas, con la finalidad de que sean revalorizados y resignificados en los procesos educativos interculturales.

Desde esta postura oficial, el referente universalizador de la interculturalidad se mueve en la lógica del estado dificultando los procesos de comprensión de la gramática cultural, al soslayar sus principios en decretos de libertad, autonomía e igualdad como norma prescriptiva que da legalidad jurídica a un modo universalizante de interpretar la realidad, aplicable a todo grupo cultural diferente. *“la interculturalidad expresa el pluralismo social y propone la defensa de la diversidad (...) sin embargo puede tratarse de un discurso demagógico (...) dominantes, considerando que las propuestas surgen de éstas”* (Millán, 2006: 26), un Estado-Nación con profunda labor histórica de escisión a la diversidad, que hoy propone una interculturalidad centrada en la diversidad cultural y lingüística para la promoción y el respeto por el otro.

La presencia de diversos tópicos en torno a la interculturalidad desde la propuesta oficial, reforzado por los medios de comunicación en un diálogo trillado de igualdad y compromiso del Estado mexicano para las comunidades indígenas, nos compromete a un análisis de las representaciones Sociales, de eso qué piensan los profesores indígenas interculturales Ch’oles sobre la interculturalidad,

como producto de esos procesos pedagógicos que orientaron su formación desde la educación Intercultural en la Escuela Normal, en contraste con las formas de interrelacionarse con los otros, teniendo en cuenta que la interculturalidad se centra en la promoción y el respeto por el otro (SEP-CGEIB, 2006) de esas *“las subjetividades e intersubjetividades que han pasado de generación en generación y que los hace identificarse como miembros de una comunidad específica con modos y formas propias de vivir”* (Schütz, 1972) en palabras de Luckmann (2003:36) de la *“realidad interpretada por los hombre”*, en este contexto nos referimos a un saber compartido que explican la visión de mundo fáctico (hechos), referido *“a la dimensión cultural del proceso educativo y aun aprendizaje significativo, social y culturalmente situado”* (López y Küper, 2000: 34).

Las representaciones sociales que fluyen en el universo de la información, la imagen y la actitud que poseen los profesores indígenas interculturales orientadas desde sus saberes en la vida cotidiana y los referentes teóricos que le han permitido reflexionar sobre la interculturalidad en su constante correlación con su hacer en la cotidianidad, posibilita expresar los accesos al conocimiento y creencias sobre la interculturalidad, en interrelación de la praxis vivida que ha posibilitado el encuentro con el otro, en un proceso intercultural en constante cambio, que evidencia las representaciones sociales sobre lo que piensan del modelo intercultural en correlación con la praxis en la vida cotidiana.

Partiendo de la noción de interculturalidad desde el enfoque intercultural bilingüe desde las asignaturas: de Introducción a la Educación Intercultural, así como de los procesos pedagógicos intencionados como medios de universalización de los derechos humanos de occidente, fomentada dentro de la Escuela Normal Intercultural; basado en la interacción de igualdad entre culturas, como un ejercicio ético y pedagógico fundado en la igualdad de derechos y el respeto a la diversidad desde una postura de Estado, que induce a la lógica de una educación intercultural oficial, reivindicando la práctica de valores, conocimientos y saberes de la cultura dominante, con la pretensión de crear una conciencia de valor,

respeto y tolerancia entre los diferentes, que direcciona e ideologiza pautas sociales de convivencia esencializantes.

El discurso intercultural legitimado por las instituciones con perspectiva integracionista, sustentado desde la incorporación de la diferencia en diversos ámbitos de la vida pública invisibilizando su desigualdad social, al respecto Briones plantea: “ *la noción (...) de interculturalidad redibuja el mapa de la diversidad social y cultural desde las coordenadas de la gobernabilidad (...) mediante la victimización y asistencia del otro (...) que no pongan en tensión la estabilidad social*” que en apariencia garantiza ganar espacios de reconocimiento y prosperidad.

Con la finalidad de formar a los nuevos ciudadanos en un espacio de convivencia en condiciones igualitarias, mediante el desarrollo de “modelos curriculares” que atiendan la diversidad, el desarrollo y difusión de las lenguas indígenas, así como la producción de materiales en lenguas indígenas.

Por lo tanto, el posicionamiento conceptual del topos intercultural (SEP-CGEIB, 2006) refiere el marco de referencia a considerar al “otro” el “no yo” con fronteras y límites en el imaginario de la hegemonía dominante, en categorías de “oportunidades” al acceso a la vida pública, igualdad frente un abanico de nominaciones, equidad dispersa en una geografía de causas nobles y educar en la tolerancia a los más desprotegidos. Redimir patologías de desigualdad producto de la incomprensión de los grupos étnicos entre sus “ellos”, surge como premisa para legitimar la urgente necesidad en establecer un diálogo entre sus pares. Urge así, que “ellos” aprendan a comunicarse, tolerar y aceptar que en sus grupos vulnerables hoy comiencen a desempeñar un nuevo rol preestablecido desde la postura de un discurso intercultural de estado, la adopción de patrones tipificados de origen occidental son imitados convencionalmente con sentido de cambio y modernidad, puente de acceso a la legitimación de los derechos a la igualdad propio de la ideología indigenista del estado mexicano que reduce los problemas sociales a programas asistencialistas, Dussel plantea “*la igualdad se*

volvió equivalente a la homogeneidad, a la inclusión indiscriminada e indistinta en una identidad común, que garantiza la libertad y la prosperidad general (2006: 21).

Pertinencia del estudio

La interculturalidad ha sido objeto de distintas reflexiones relacionadas a procesos de integración nacional de las comunidades indígenas a la cultura nacional, de redefinición de las identidades étnicas indígenas y de flujos migratorios incidiendo directamente en la agenda del tema educativo nacional e internacional, acotadas geográficamente según su origen, permitiendo que la respuesta a la atención al discurso intercultural tenga diferentes connotaciones según su naturaleza social. *“En el contexto...latinoamericano, las políticas educativas diferenciadas están destinadas a grupos minoritarios autóctonos, indígenas”* (Dietz, 2003: 9)

Como proyecto político, el discurso intercultural es una declaración de los organismos internacionales con la convicción hacer frente a un mundo multicultural e implementar un enfoque para la atención a estos grupos *“minoritarios, étnicos”*, exigiendo cambios sustanciales en materia educativa que demandan las sociedades actuales a decir del pensamiento occidental, ratificar la construcción de una democracia plena, igualitaria y transparente desde los parámetros de los derechos universales que abren posibilidades de pensar la educación intercultural desde diversos contextos:

- a) La tendencia asimilacionista de una educación intercultural influenciada del modelo español, que promueve la *“adaptación cultural del alumnado hacia los cánones hegemónicos”* (Dietz 2003: 49), implementado modelos de ciudadanía y enfoques educativos para la atención de esta diversidad con *“actuaciones pedagógicas iguales para situaciones distintas”*, como lo indican los estudios realizados por el Colectivo IOE en 1996. Investigación que aborda el análisis de la situación escolar del niño marroquí, percibida

por profesores dentro del colegio; investigación realizada desde la perspectiva de las representaciones sociales; teniendo como técnica la entrevista abierta y grupos de discusión.

- b) El enfoque del empoderamiento o educar para empoderar surge en Latinoamérica influenciado por la propuesta de Paulo Freire “*concienciar*” para la transformación social, a partir del reconocimiento de justicia social que demandan los grupos excluidos aunado el derecho de autonomía y libre determinación para el acceso a espacios de poder político de los grupos excluidos, “*el reconocer el poder de nuestros propios intereses y puntos de vista...para que nos sirva a nuestras propias necesidades*” (Sleeter, 1996:231)

Algunos estudios sociopolíticos de corte etnográfico que se acercan a este enfoque son los realizados por Baronnet (2008) en la ENIIB, retratando un contexto de posibles aperturas para un curriculum pertinente a su sometimiento a los programas nacionales.

Ambos enfoques contribuyen al análisis de la perspectiva intercultural centrada en las comunidades indígenas, aunque otras investigaciones han abordado el tema de la interculturalidad, Bertely los agrupa en subcampos; a) Debate Latinoamericano sobre los conceptos de interculturalidad, multiculturalidad y bilingüismo; b) La etnicidad en la escuela. Trabajos que evidencian la indianización de las escuelas con aciertos en la formulación de la curricula contextualizada, así como investigaciones realizadas en el seno de las escuelas Zapatistas por Baronnet (2009); c) Perspectivas histórico-cultural sobre procesos socioculturales de las interacciones educativas. La socialización como procesos de aprendizaje que configuran al sujeto con capacidad transmitir sus saberes y formas de vida, como las pautas en el proceso de aprendizaje. d) Las Organizaciones no gubernamentales y las redes electrónicas en educación

intercultural como espacios de realización de programas para grupos indígenas e) Programas para la formación docente en y para la diversidad, pertenecientes al área académica de diversidad e Interculturalidad de la UPN.

Las temáticas consideradas se centran en estudios sobre políticas públicas para la diversidad, dirigido a las comunidades indígenas, así mismo, la perspectiva etnográfica es utilizada en la mayoría de las investigaciones para estas poblaciones.

Desde la perspectiva de las representaciones sociales las aportaciones para este estudio se concentran en producciones de tesis de estudiantes de posgrado (maestría, doctorado); en el caso de los trabajos más recientes en cuanto a tesis de la UNAM son 21 del año 2015, 10 del año 2016 y 6 del 2017 en los que se abarcan objetos como la exclusión y apropiación de espacios públicos, música, migración, violencia, salud, democracia y profesión; en su mayoría aplican el cuestionario y la entrevista para la recopilación de los testimonios. En cuanto a investigaciones respecto a la temática de las representaciones sociales sobre interculturalidad es poco abordada.

En cuanto a la Red SciELO 2015, se encuentran un total de 116 artículos relacionados a las representaciones sociales, divididas en las siguientes áreas temáticas; 69 en ciencias humanas, 40 en ciencias sociales aplicadas, 7 lingüística, desglosados en temáticas sobre; política, ciudadanía, historia, dependencia, nacionalismo y religión.

En cuanto a los Congresos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa XII_XIII, se presentaron 15 ponencias relacionadas a las representaciones sociales, en las siguientes categorías de investigación: competencias en educación básica 1, en estrés y enfermedad 1, en enfoques pedagógicos 1, en sujeto social 1, en educación superior 1, en reproducción social y cultural 1, en currículum y formación 1, en relatos de vida 1, en universidades tecnológicas 1,

en procesos de formación profesional 1, en educación inclusiva 2, en reforma curricular de educación básica 2 y 1 en prueba ENLACE.

Investigaciones sobre representaciones sociales COMIE XII-XIII

Autor (s)	Tema	Objetivo
Cafaggi, A. & Guerra, M. (2013)	Representaciones que los niños de 5, 8 y 11 años en los enfoques pedagógicos Montessori, Freinet y Tradicional, tienen sobre sus docentes.	Describir y comparar las representaciones según la edad y los tipos de escuela.
López, M. & Barón, M. (2013)	Representaciones sociales de profesores de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón.	Interpretar las representaciones sociales. Las experiencias construidas por los sujetos a través de su contexto.
Pérez, T. (2013)	Representaciones sociales que docentes de secundaria tienen acerca del examen de ENLACE.	Tensión o presión antes del examen por lo que los docentes recomendaban que los alumnos no asistieran días previos a su realización.
Galván, M. (2013)	Las formas en que los docentes representan las políticas públicas.	La identidad docente es una historia de lucha, donde él mismo ha desarrollado y a su vez desarticulado.
Baltazar, J. & Ricaño, E. (2013)	Las representaciones que los docentes tienen acerca del enfoque por competencias en nivel	Forma que es como lleva a cabo su práctica educativa.

medio superior

Sandoval, A., Jiménez, E. & Miranda, J. (2013)	Las representaciones de la universidad de los actores.	Eligen la carrera de acuerdo a la representación futura que tiene de sí mismo.
González, F. (2013)	Las representaciones sociales de la democracia que tienen los estudiantes de educación superior.	La palabra igualdad es la que destacó en el campo semántico.
Barraza, A. & Méndez, A. (2013)	Las representaciones sobre el estrés; y desarrollarlas en relación a la labor del docente.	Enfermedad y síntomas.
Cuevas, Y. (2013)	Representaciones que tienen los directores sobre la reforma.	Reconozca la dimensión pedagógica de la función de cada actor, director, docente y alumno.
Valera, B. & Domínguez, M. (2013)	Las representaciones sociales sobre los profesores y padres de familia tiene de los alumnos sin y con capacidades diferentes que asisten a educación básica.	El rechazo a adecuar las instalaciones o a la rehabilitación de lugares por la falta de dinero.
Molina, M. & De los Santos, A. (2013)	Las representaciones sociales que los docentes a nivel primaria tienen sobre la reforma.	Tienen una definición distinta a la dada por la RIEB.
Jiménez, M. (2013)	Las representaciones que tienen los alumnos de la licenciatura en relación al	Los estudiantes hacen explícito sus campos objetivables.

currículum.		
Coronel, I., Domínguez, M. & Valera, B. (2015)	Las representaciones sociales de los profesores de preescolar en Chihuahua en los diferentes subsistemas.	La discapacidad es cuestión personal y no social.
Ávila, M. (2015)	Las representaciones sociales de los docentes sobre la atención a los niños con necesidades educativas especiales.	Resultados parciales.

Tabla 1. Basado en Maas (2015)

Es evidente que en el siglo XXI, el número de estudios desde la perspectiva teórica de las representaciones sociales se ha incrementado notablemente, si tomamos en cuenta las referencias de Piña y Cuevas (2004) se han duplicado durante los últimos años. Hasta aquí, la producción respecto a la temática de nuestro estudio: las representaciones sociales, sobre la interculturalidad de los profesores de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe, en la cotidianidad, es escasa. Por lo que hace que la viabilidad del trabajo contribuya a ampliar horizontes de análisis para la comprensión de este campo de acción.

1.2 Pregunta de investigación

A partir de lo citado, la política educativa ha resignificado y reivindicado la práctica de valores, conocimientos y saberes de las culturas originarias. Por ello, es imprescindible indagar los cambios que han ocurrido en la vida cotidiana de los profesores Ch'oles a una década de la implementación de la educación intercultural según los principios rectores de la educación en cuestión, así como dilucidar los compromisos asumidos desde la perspectiva del profesor al adoptar el término intercultural.

El proyecto de asumir una mejor calidad de vida a partir de su ingreso a la profesión docente ha permitido modificar esquemas cotidianos sobre la percepción de su realidad al vivenciar un *modus operandi*, que ha tergiversado los modos y formas de adhesión del grupo social, a través de los diversos escenarios con los que interactúa de manera cotidiana; esto ha generado grandes cambios en su modo de pensar su realidad, por lo que es necesario plantear la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las representaciones sociales que tiene el profesor Ch'ol sobre la interculturalidad desde su formación normalista bajo el enfoque intercultural en contraste con la interacción cotidiana con la comunidad?

Interrogante que pretende analizar e interpretar las representaciones sociales que ocurren en el entorno de la interacción cotidiana, que inciden en la construcción y reconstrucción de la cultura con los otros, en la vida cotidiana de los profesores Ch'oles.

1.3 Objetivo general

- * Analizar e interpretar las representaciones sociales que tienen los profesores bilingües interculturales sobre la interculturalidad desde su formación normalista en contraste con la interacción cotidiana y sus vivencias en la comunidad Ch'ol, a fin de explicitar los procesos de alteridad en la convivencia de la vida cotidiana de la comunidad.

1.4 El estudio de las representaciones sociales sobre la interculturalidad

Desde la postura de Berger y Luckmann, partimos de la *realidad* como un proceso dialéctico constituido por un mundo *objetivo* que comprende las estructuras, relaciones e interacciones sociales gestadas a partir del elemento *subjetivo* de interpretaciones e internalizaciones de una realidad constituida por la sociedad,

en que cada hombre posibilita condiciones de reproducción social permitiendo la legitimación de los haceres en su cotidianidad.

La realidad interpretada en los pensamientos y en las acciones determina las características de su interacción con los otros, modos, formas de proceder, actuar y pensar se sustentan en la *“objetivación de los procesos subjetivos por medio de los cuales se construye el mundo intersubjetivo del sentido común”* (Berger y Luckmann, 2011:35) que permite identificarse como miembros de una comunidad específica, proceso que orienta la adaptación al medio social, que legitima a aceptar valores, normas, creencias y costumbres.

Las normas impuestas permiten la regulación y control que posibilita compartir un mundo común, aunque los individuos sean asimilados socialmente se adiestran a procesos de adaptación a pautas de conductas predefinidas en un orden social que permiten constituirse en individuo y sociedad posibilitando la capacidad de mantener y renovar su circunstancias de grupo. El “aquí y el ahora” compartido con otros, difiere y pueden entrar en conflicto, permite convivir en un escenario de la vida cotidiana, en que cada individuo desempeña el rol que le ha sido asignado, el tiempo destinado para cada actividad individual y colectiva, constituyen normas que contribuyen a la estabilidad de las formas de interactuar en el mundo de la vida cotidiana, la facticidad del hecho social en cuanto ideas, comportamientos y actitudes dan solidez evidenciando en la personalidad individual que hace identificarse como miembro de una comunidad con particularidades específicas que afirman su identidad, que tienen lugar en el diario vivir de todos y cada uno de los sujetos institucionalizados de un grupo; las prácticas y las actitudes asumidas en el diario vivir permite que las experiencias de vida sean en proceso de aprendizaje para el reconocimiento del yo y los otros, ambos actores del aquí y el ahora realizan labores específicas en estrecha cooperación, de igual manera, ésta determina cuáles son los derechos y obligaciones de cada uno de sus miembros, así como su participación. Por ende, el mundo de la vida cotidiana se determina bajo expectativas fácticas (actitud-discurso-práctica) objetivadas, que están

preestablecidas en correspondencia con la subjetividad del espacio-tiempo de los conocimientos construidos desde el lenguaje y las instituciones.

Haciendo alusión a Berger y Luckmann, en estos procesos los sujetos institucionales establecen una red de interacciones y relaciones con los demás miembros que le permiten constituir un individuo más y al mismo tiempo, a través de ésta, comenzar a establecer contacto con los otros, posibilitando la formación del nosotros con disposición en el encuentro de sus propias voluntades, que tiene como primordial consideración las interacciones que cimentan las relaciones sociales de los individuos, este proceso de legitimación se da mediante una adaptación y condicionamiento simbólico de la institución por el hecho social al que se crea, que lo llevará, a aceptar valores, normas, creencias y costumbres preestablecidas desde antes de su origen, a afirmar su identidad, y contribuir a su legitimidad.

Por ello, los sujetos que comparten la misma realidad respecto a las informaciones y actitudes (Moscovici). A decir de Abric el contenido de una representación, tiene una manera semejante de pensar, de comportarse y de sentir lo que le permite garantizar su persistencia como uno de los elementos más importantes que les da identidad y que les permite conservar y heredar a las nuevas generaciones las ideas y costumbres propias de su colectividad. Paralelamente a estas condiciones normativas y de control como diaria Foucault (1996: 107) *“como método de formación y transformación de los individuos en función de ciertas normas”* que permite, que la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe sea un espacio que favorezca inmiscuirlos al Enfoque Intercultural como producto de procesos pedagógicos, este escenario estipulado se convierte como refiere Berger y Luckmann en el *“mundo de la vida cotidiana”* en que ellos deben desempeñarse cumpliendo con el rol asignado: “estudiante indígena intercultural”.

Por lo tanto, este involucramiento que ha trastocado la formación de los profesores durante su proceso formativo en la Escuela Normal Indígena

Intercultural Bilingüe, permite tener un acercamiento sobre lo que piensan de la interculturalidad desde las dimensiones que explican en el siguiente apartado.

2 PERSPECTIVA TEÓRICA

El psicoanálisis abandonó el cielo de las ideas para entrar en la vida, los pensamientos, las conductas, las costumbres y el mundo de las conversaciones.

Moscovici, 1979

En este apartado: se hace un bosquejo de las aportaciones de Wundt con la Psicología de los pueblos en que menciona que el lenguaje y pensamiento como productos culturales, son los medios que la acción opera como base de referencia de las operaciones individuales, así mismo George Herber Mead al lado de John Dewey establecen en la Escuela de Chicago la corriente teórica del pragmatismo, en que refiere que el producto de la propia acción del individuo es una decisión activa que se proyecta desde los mismos individuos, con esta noción de representaciones colectivas Durkheim abre las brechas para el inicio del estudio de las representaciones sociales que Moscovici desde un enfoque psicosociológico, propone en su Tesis Doctoral de “Le psychanalyse son image et son public” (El psicoanálisis, su imagen y su público) editado por primera vez por Prees Universitaires de France en 1961.

2. Las representaciones sociales en la construcción social de la realidad

La teoría de las representaciones sociales parte de la influencia de la etnopsicología de Wilhelm Wundt, quien en 1879 fundó el Instituto de Psicología experimental en Leipzig Alemania, no ajeno a otros modelos de explicación en 1862 propone la creación, de una metafísica científica y de una psicología social incluyendo el denominado instituto experimental, a diferencia de la psicología experimental, la *völkerpsychologie* o la psicología social involucra para su estudio los procesos cognoscitivos superiores: la interpretación de los productos de la

experiencia colectiva que metodológicamente *“consiste en disponer los hechos, en sentido transversal (...) considerando los grados principales de la evolución psicológica de los pueblos a la par y en cada grado de la conexión general de sus fenómenos”* (1990: 6) lenguaje y pensamiento como productos culturales son los vehículos que la acción humana opera como base de referencia de las operaciones individuales.

Al respecto, Rober Farr (2002), menciona que las aportaciones de Wundt, influyeron en pensadores de ese siglo como Malinowski, Saussure, Dewey y Mead; George Herber Mead al lado de John Dewey establecen en la Escuela de Chicago la corriente teórica del pragmatismo, en que refiere que el producto de la propia acción del individuo es una decisión activa que se proyectan desde los mismos individuos, en tanto Mead parte de la etnopsicología denominada también como la psicología de los pueblos, en que el tratado parte del análisis de la relación colectiva del proceso evolutivo del lenguaje humano, tal acto para él es un hacer social determinado por el significado y el símbolo, diálogo que se asume intersubjetivo respecto al reconocimiento de; el Yo, el Mí y el Otro. Asume una realidad simbólica en constante movimiento desde el análisis empírico. Al igual Durkheim (1898), asume que lo colectivo no puede reducirse a la individual, es la conciencia colectiva que trasciende a los individuos representados en las entidades como los mitos, la religión, las creencias, las ciencias. Con esta noción de representaciones colectivas Durkheim abre las brechas para el inicio del estudio de las representaciones sociales que Moscovici desde un enfoque psicosociológico, propone en su Tesis Doctoral de *“Le psychanalyse son image et son public”* (El psicoanálisis, su imagen y su público) en Paris, 1961. El planteamiento de su investigación consiste en conocer cuál es la percepción de la sociedad francesa sobre el psicoanálisis; cómo se le presenta y cómo se construye la imagen que se tiene de ella, partiendo que el Psicoanálisis es un conocimiento comprendido y divulgado por el discurso religioso, político, económico aunado su difusión en el cine, historietas, novelas y las anécdotas

medios que permiten que se arraigue en la vida cotidiana como menciona Moscovici *“se recorta un modelo que asimilado, enseñado, comunicado, compartido, le da forma a nuestra realidad”*.

Este es un conocimiento que fluye en el sentido común, originado en el intercambio de lo conocido del grupo social, como denominadores de la imagen de una realidad establece estereotipos dentro un orden social pues a través de esto los hábitos, valores y costumbres son los elementos encargados de dilucidar la imagen proyectada en los espacios de las prácticas sociales, mediante el ejercicio de roles contribuyendo al encuentro entre lo imaginario simbólico y su práctica en su mundo real, marcando pautas para la contrucción de imágenes de esa realidad como las *“formas en que (...) aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en ella circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano”* (Jodelet ,1986: 473), desde esta perspectiva las representaciones sociales, son por tanto la relación que se establece entre el sujeto con la *“realidad interpretada por los hombres”* lo que Berger y Luckman denominan el *mundo de la vida cotidiana*, siguiendo a Jodelet *“constituyen modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del conocimiento social, material e ideal”* (1986: 475) caracterizada en la adaptación del sujeto a actividades que reflejan la interrelación social con lo otro y los otros, *“son prácticamente entidades tangibles, circulan, se interceptan, y se cristalizan continuamente a través de un mundo, un gesto o en un encuentro en nuestro mundo ordinario”* (Moscovici, 2001, en Botero, 2008: 40) así, el entorno como espacio de interacción social es el lugar que permite al sujeto conformarse de elementos que constituyen su forma de percibir la realidad de su mundo *“el orden social”* (Berger y Luckmann 2011: 73), este se fundamenta en la existencia de los otros, mismos que sugieren imágenes sobre el acontecer del otro, de la actividad individual y colectiva como una constante que tipifica los sujetos en la práctica de sus haceres sociales.

Así Moscovici refiere a la Representación Social como *“un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación”* (1979: 18), designa al conjunto de denominaciones, en que se posiciona al sujeto respecto a imágenes de sus elementos tipificadores, (tradiciones, estilos de vida) que lo caracteriza social e individualmente apartir de las objetivaciones perceptibles hasta el carácter simbólico al que es acreedor, como una posibilidad de la comprensión del conocimiento que circula y es apropiado por el individuo, conformando un repertorio de informaciones que son expuestas en el discurso y práctica en la cotidianidad, procesos de interacción social que implica que la noción de representación como conocimiento elaborado y compartido atribuye el sentido al proceso de interacción social, Moscovici refiere que la representación *“permite atribuir a toda figura un sentido y a todo sentido una figura”* de la realidad en proceso de rupturas, cambios y adaptación a los fenómenos propios de la naturaleza histórica, producido e interpretado por el hecho social. Respecto a esta realidad organizada según la cultura, los grupos o clases nos proveen universos de opiniones de la realidad a partir de lo vivido en el ambiente en que se genera el encuentro con el conocimiento, al respecto Moscovici menciona tres dimensiones:

La Actitud	La Información	El campo de la representación
Hace referencia a la toma de posiciones directas (favorables o desfavorables) de las personas en relación con el objeto de la representación. Este específica que nos informamos y nos representamos una cosa	Se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social.	Nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de la representación.

únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada.

Tabla 2. Tomado de Moscovici (1979: 45- 47)

Las representaciones sociales como “*universos de opinión*” permiten nombrar el conocimiento, dar cuenta de los datos que fluyen derivado de los diversos medios con que dispone para expresar su opinión sobre el objeto social, identifica la orientación que se tiene del objeto en términos de Moscovici “*representamos una cosa después de haber tomado posición y en función de la posición tomada*” así, conocer cómo se construyen esquemas de sentido común compartidos en la vida cotidiana que cumplen funciones sustanciales de producción social del sujeto.

2.1 Perspectiva de abordaje

Para el estudio de las representaciones sociales Banchs (2001) refiere dos maneras de apropiarse de la teoría: el enfoque procesual que parte de un abordaje hermenéutico considerando al ser humano productor de sentidos sobre algo o alguien que constituye el proceso social a partir del análisis de las producciones simbólicas, significados y del lenguaje, permite comprender modos de apropiación de dinámica social, en la definición su hacer de sentido común organizado en la vida cotidiana.

La perspectiva procesual según Banchs (2000) ha sido utilizada principalmente en trabajos de: Moscovici, Jodelet, Flick, Allansdottir, Jovchelovitch, Stathopoulou (1993), Duveen (1994), Arruda (1993), Guareschi (1994), Spink (1994), Valencia (1994), Guerrero Tapia (1998), Pichardo (1999), Banchs (1996), Canelón (1998), García Cardona (1998) y Lozada (1997). El enfoque ha sido interpretado en dos sentidos como menciona Banchs (1993): uno, “*se centra en los contenidos en*

término de su sentido y su significación” y dos, “se centra sobre los procesos y mecanismos de organización de esos contenidos, con frecuencia, independiente de su significación”; entonces, una investigación desde esta perspectiva no se queda en una simple descripción de sucesos sociales sino que tiene una doble vía que nos permite abordar su proceso social y cognitivo que permite comprender la parte de la realidad que se estudia. Como señala Merlín: *“no requiere ninguna conceptualización previa, sino que hacen posible descubrir una teoría realmente aplicable; permite al investigador comprender los acontecimientos tal como los conciben los participantes”* (1989:112).

a) Enfoque procesual

El enfoque procesual, en tanto que nos permite que *“las representaciones sociales son abordadas a la vez como el producto y el proceso de una actividad de apropiación de la realidad exterior al pensamiento y de elaboración de esa realidad. Es decir que se interesa en una modalidad de pensamiento, bajo su aspecto constituyente”* (Jodelet, 1989: 37), entonces como menciona Spink (1994:121) que el carácter procesual del enfoque: *“Es la actividad de reinterpretación continua que emerge en el espacio de interacción lo que constituye (...) el real objeto de estudio de las representaciones sociales”*, en la dinámica de interacción conformado por la información que permite centrar e identificar las tensiones producidas por el sujeto constituyente, mediado por la información adquirida por el grupo social, las prácticas del campo de representación y la actitud frente al fenómeno adoptado. (S. Moscovici 1979: 45-49), este conjunto de elementos de significados, pretende analizar, comprender e interpretar las representaciones que derivan de las informaciones (procesos discursivos), sus prácticas y como se presentan en la vida cotidiana en correlación con el comportamiento en las dimensiones constitutivas de los hechos objetivados a decir: el espacio, el tiempo, lo usual, lo estético, lo sagrado son categorías constituyentes de la esencia del ser como intencionalidad (cercanía, la

lejanía, incluyo o excluyo, lo que me daña) que constituyen al objeto (Levinas, 2006: 96) en constante acción materializado con la relación viva con el objeto. De ahí, que se trata de lograr una explicación de la relación que se establece en la vida cotidiana entre sus integrantes en un escenario específico, por lo tanto es indispensable analizar a partir de relaciones sociales que se manifiestan alrededor de su entorno cotidiano influenciado por las instituciones (Bertely M. y Corenstein, 1994), dinámicas que emanan de las interrelaciones constituyentes, claves que entretejen el pensamiento que fluye en el proceso de construcción social.

La relación que guarda con la vida cotidiana –la cultura, las tradiciones, las costumbres y la lengua-. Como menciona Molinari y Emiliani (1996:42) *“está determinado socialmente, ligado a condiciones históricas, sociológicas e ideológicas, y constituye la base social y colectiva de las representaciones”* la comprensión de múltiples realidades presentes en la cotidianidad del hacer social tiene sus principios en una base filosófica de comprensión del mundo que responde a visión holística expresadas en *“identidades, afectos, intereses y proyectos diferenciados (...), que asumen en un momento histórico y que es solamente en relación con la alteridad, con los otros (...) podremos entender y explicar esa identidad”* (Banchs, 1999). Por lo tanto, la perspectiva procesual, busca una explicación de la construcción social de la realidad desde la voz de los sujetos, ofreciendo mayores posibilidades para comprender el fenómeno que se encuentra situado en un espacio social donde existe la necesidad de entender la relación que guarda con su vida cotidiana.

Desde este enfoque se proponen dos vías de acceso al conocimiento: a través de métodos de recolección y análisis cualitativos de datos; y mediante la *“triangulación de diferentes enfoques metodológicos en la focalización sobre los aspectos del objeto de estudio”* combinando múltiples técnicas.

b) Enfoque estructural

El enfoque estructural hace referencia a lo cognitivo y social de la representación, la primera alude a una estructura psicológica y la segunda está determinada por las condiciones sociales (Moscovici, 1974) que tiene que ver con el contenido, lo que Abric (2004) organiza alrededor del núcleo central, que garantiza dos funciones esenciales: *Una función generadora* constituido por elementos que dan significado, sentido y valor a los elementos constitutivos de la representación, “*una función organizadora* como elemento unificador y estabilizador de la representación” integrados en dos componentes de la representación.

“Su componente cognitivo primeramente: la representación supone...un sujeto activo, y tiene desde ese punto de vista “una textura psicológica” (Moscovici, 1979:40) sometida a las reglas que rigen los procesos cognitivos.

“Su componente social en seguida: la puesta en práctica de esos procesos cognitivos ésta determinada directamente por las condiciones sociales en que una representación se elabora o se transmite. Y esta dimensión social genera reglas que pueden ser muy distintas a “lógica cognitiva”.

por lo tanto la coexistencia de ambas como representaciones, permiten comprender el significado como sistema contextualizado que parte de la producción del discurso de la emergencia de una representación que se produce en el argumento y el convencimiento dependiendo de procesos de significación del campo social, Abric (1994: 19) señala que el análisis de una representación, la comprensión de su funcionamiento necesita en consecuencia obligatoriamente un doble abordaje: primero el de su contenido en términos de Moscovici: la

información y la actitud; segundo el de su estructura interna es decir el campo de la representación, las vías utilizadas para el estudio desde esta perspectiva implica una aproximación multi-metodológica organizada de la siguiente manera:

- 1) La identificación del contenido de la representación.
- 2) El estudio de las relaciones entre elementos, su importancia relativa y su jerarquía.
- 3) La determinación y control del núcleo central.

Los métodos con que se identifica esta aproximación multi-metodológica, corresponden a dos formas de abordar el contenido de una representación: los métodos *interrogativos* que consisten en la recolección de las expresiones que giran en torno a un objeto, que son inferidas mediante la entrevista, el cuestionario, las tablas inductoras, los dibujos y soportes gráficos y la aproximación monográfica referida a los matices del contexto, en referencia el trabajo de Jodelet (1989) nos aproxima al uso de diferentes técnicas que permite varios niveles de análisis:

Técnica etnográfica – Observación participante e informadores.

Encuestas sociológicas – Datos estadísticos.

Análisis históricos – informes y relatos.

Técnicas psicológicas – Entrevistas a profundidad y observaciones directas.

Los métodos asociativos, son elementos que constituyen el universo semántico del término o del objeto estudiado, sus herramientas en que se apoyan para su estudio son la asociación libre y la carta asociativa.

2.2 La interacción social en las prácticas interculturales

Para Berger y Luckmann (1968) el espacio de lo cotidiano es donde se legitiman los saberes de esa realidad racional del *aquí* y *el ahora* mediados por las pautas del encuentro con el otro, la interacción *cara a cara* (*face to face*) es eje central de integración del individuo a la realidad de la vida cotidiana, el *intercambio continuo de la expresividad* que permiten el acceso a la subjetividad del otro a la proximidad, un presente vívido de intercambio de expresiones, un continuo proceso de reconocimiento sobre el otro y a la inversa, permiten la reciprocidad de actos expresivos intercambiables, este encuentro permite que las subjetividades de ambos se consagren en procesos de intercambio real.



Imagen 3. El diario vivir de los niños Ch'oles en zonas marginales.

La realidad se hace más real en el encuentro, con el; *"tu, yo, el"*, al alcance de la intervención del ahora. Este acercamiento con el otro respecto a la interpretación de subjetividades entrecruza pautas que varían de significados por medio de esquemas tipificadores de aprehender del otro, estos esquemas contenidos en la interacción de la vida cotidiana se convierten en procesos de negociación en el

encuentro cara a cara: “yo aprehendo al otro como tipo y ambos interactuamos en una situación que de por sí es típica” (Berger y Luckmann 2011: 49) en este interactuar, el reconocimiento del grupo se hace imprescindible en el encuentro cara a cara , los actos, los atributos son los que hacen un *continuum* de tipificaciones en el tiempo y espacio del encuentro con el otro.

Así la vida cotidiana referida por Berger y Luckmann, abarcan los procesos que posibilitan esta relación interculturales, entendida; como los vínculos que se generan en la interacción en el encuentro con el otro y los otros, lo que permite crear vínculos entre las comunidades. Las relaciones interculturales con los diferentes grupos sociales de la comunidad se gestan de manera compartida en determinados eventos religiosos, como en la procesión del Señor del Tila, en las festividades de nombramiento de cargos religiosos son momentos de convivencia en que se observa una colaboración compartida entre los denominados mestizo y los integrantes de la comunidad originaria, aunque las diferencias sociales y económicas sean latentes se logra observar reciprocidad en la organización entre sus integrantes.

2.3 La construcción de la realidad desde el lenguaje y la práctica del otro

El lenguaje es determinante en el proceso de socialización, se manifiesta en elementos de un mundo común que se abre paso en la subjetividad del encuentro con el otro, compartiendo experiencias que alientan a producir aptitudes-habilidades. El lenguaje es el agente para la enculturación; Habermas (1994: 25), refiere este término al proceso por el cual, una persona se configura como sujeto capaz de lenguaje y acción, consecuentemente, capaz de mantener o renovar los saberes transmitidos, desde el momento mismo de su nacimiento conforme a patrones culturales, de conducta y a los valores de su grupo en la interacción cotidiana con los demás, pero particularmente con los miembros de su familia, por ser con quienes inicia su proceso de socialización.

Dicha socialización, entendida como parte del proceso de educación familiar y de la convivencia con la comunidad, es el modo inconsciente de aprender la lengua materna, las formas de vida del grupo, sus valores, ideas, actitudes y costumbres como resultado de la interacción con otros sujetos y principalmente con el padre y la madre, quienes mediante los roles que desempeñan en esta transmisión de conductas sociales, culturales y sexuales permiten a sus hijos obtener los distintos roles y patrones de comportamiento para que pueda satisfacer sus necesidades y por ende vivir dentro de su grupo étnico y social.

Por ello las personas que hablan la misma lengua tienen una manera semejante de pensar, de comportarse y de sentirse. La lengua no sólo actúa como instrumento de comunicación, sino que también juega un papel importante en la transmisión, conservación ó reconstrucción de su cultura. El lenguaje no sólo es vehículo de un pensamiento, sino medio determinante del grupo, que ha implementado mecanismos que les permite garantizar la persistencia de la lengua como uno de los elementos más importantes que produce identidad cultural, permitiendo conservar y heredar a nuevas generaciones las ideas y costumbres propias de un grupo, como refiere Berger y Luckmann (2011: 55) *“la vida cotidiana, por sobre todo, es vida con el lenguaje que comparto con mis semejantes y por medio de él”*.

De esta manera los miembros de un grupo familiar tienden a compartir cosmovisiones, ideas, comportamientos y actitudes similares que dan solidez a la unidad familiar pero que se refleja de manera independiente en la personalidad de cada individuo. Aunque los sujetos sean educados dentro de los parámetros de su cultura, esto no quiere decir que no sientan rechazo hacia alguna parte de ésta y ocasione que actúe procurando evitarlas o negarlas; contrariamente, lo aceptado se establece como rutina proporcionando la estabilidad cultural. Es la aptitud de aceptar y rechazar la que va a permitir los cambios y renovaciones de una cultura,

de ahí que la cultura no sea estática. (Change, 1991: 72). Es así como podemos ver también que ellos son capaces de perpetuar o modificar sus tradiciones y costumbres, sus formas de vida; es decir, su cultura, esto como resultado de los procesos de enculturación que están íntimamente relacionados en todas las etapas de la socialización.

El desarrollo del lenguaje como agente para la aculturación, tienen lugar en la vida cotidiana, ahí se determina la información que fluye y que permite a cada individuo obtener experiencias formativas de su personalidad mediante sus vivencias y mediante las relaciones con los otros, sus modos de proceder, actuar y pensar están sustentados en las subjetividades e intersubjetividades que han pasado de generación en generación y que los hace identificarse como miembros de una comunidad específica con modos y formas propias de vivir y de relacionarse con las demás personas (Schütz, 1972), este proceso de interacción del simbolismo comunicativo nutre la experiencia de ese diario vivir posibilitando modos de repensar la historia de cada grupo, por lo tanto la estabilidad de cada cultura se logra mediante el constante cambio de sus significados en el encuentro cotidiano, este encuentro condicionado por la forma y modo de interpretar vida propicia mecanismos de adaptación y condicionamiento hacia ciertos elementos de la cultura.

El procesos de adaptación se condiciona por la familia en el encuentro en su diario vivir, en sus modos y formas de interpretar su realidad, el alcance de esa cotidianidad se acrecenta de acuerdo a pautas de convivencia con los otros, paulatinamente la inmersión a modos y formas del cotidiano encaminan al condicionamiento de pautas del diario vivir a seguir normas preestablecidas que reafirma el principio de la identidad, a consideración de Pérez (1988) es la aceptación consciente de otro y los otros como principio de diferencia en un proceso comparativo a la vez implica reconocer rasgos identitarios de autoadscripción en el cual los sujetos exponen elementos de su propio grupo

cultural que han sido parte de su historia de vida, mediados por la rutina de la cotidianidad trascendida en ese modo de relacionarse con el resto de la sociedad.

En mención de Berger y Luckmann (2011) se sedimenta gran parte del bagaje cultural del grupo social al que se pertenece, por ello la *“sedimentación en su posición repetitiva se cristaliza en roles: en lo que representa el rol y en su desempeño; en esta modalidad el rol reproduce todo un nexo institucional de comportamiento”*, mediado por el condicionamiento de las formas de control estipuladas por el grupo social, a decir: los valores, las creencias, las normas que legitiman su modo de convivir esa realidad histórica tienen una manera semejante de pensar, de comportarse y de sentir. *“la hipertrofia de la memoria institucional se caracteriza en que ciertos acontecimientos tienden a coagularse, rigidizarse y volverse inamovibles dentro del acervo colectivo de recuerdos, presentando poca o escasa posibilidad de desprender nuevas significaciones, experimentar cambios o interpretaciones alternativas”* (ibidem, 1993).

Esta posibilidad de compartir el mundo de la vida cotidiana es el medio idóneo para transmitir y preservar las tradiciones, siendo este el espacio de mayor responsabilidad y contacto que tienen con los integrantes de su grupo, quienes a su vez, son los encargados de enseñarles garantizando de esta manera su reproducción y continuación esta coyuntura, entendida como parte del proceso de la socialización del sujeto, es el modo inconsciente de aprender, las formas de vida del grupo, sus valores, ideas, actitudes y costumbres como resultado de la interacción con otros sujetos, quienes mediante los roles que desempeñan en esta transmisión de conductas sociales y culturales permiten obtener los distintos roles y patrones de comportamiento para que pueda satisfacer sus necesidades dentro de la institución, que permite la aprensión activa del mundo instituido, como menciona Berger y Luckmann (2011) la constitución imaginaria del hacer, en donde la actividad social se vuelve habitus que constituye la forma de apropiarse en el hacer, pues después de observar una actividad, actitud o

palabra, en el espacio institucional, afectando al sujeto en la dimensión afectiva, emotiva y cognitiva en su conjunto.

Mediante la incorporación y asunción del otro generando variación de la misma la incorporación y la aprensión subjetiva e intersubjetiva del mundo social, que permite relacionar mi objeto de estudio constatando, que la interacción y el aprendizaje que cada uno experimenta está íntimamente ligado al medio ambiente, a la comunidad y sobre todo a la diaria rutina de actividades que se desarrollan para contribuir al fortalecimiento y sobrevivencia de la unidad del grupo social. Así, los profesores Ch'oles de Tila aprenden a participar en la vida cultural, religiosa, económica, social y política, aprenden a cultivar cultivando, a cocinar cocinando, por lo que desde muy temprana edad mantienen relación directa con el medio en el que se desarrollará su modo de vida: el mundo de la vida cotidiana.

3 METODOLOGÍA

3.1 Metodología de la investigación

Este trabajo de investigación responde por su naturaleza misma al enfoque metodológico de corte cualitativo interpretativo, al respecto Banchs (2007: 36) refiere que el análisis cualitativo trata de lograr una explicación de la relación que se establece en la vida cotidiana, en un escenario específico, por lo tanto es indispensable analizar a partir de las relaciones sociales que se manifiestan alrededor de su entorno, inmerso en un contexto social muy amplio y difícil de comprender con la intención de recuperar el sentido común de los actores, aportaciones que nos permitirán interpretar las representaciones sociales que tiene los profesores Ch'oles sobre la interculturalidad, articulados por la información, actitud y la imagen elaborados en espacios académicos por nombrar las instituciones de formación de profesores en educación básica en contraste con su quehacer en la vida cotidiana.

Para realizar esta investigación fue necesario plantear un problema en constante movimiento en cuanto a su posicionamiento epistémico en una realidad en proceso de rupturas, cambios y adaptación a los fenómenos propios de la naturaleza histórica, aunado a interpretaciones desde las instituciones educativas en complejas redes de representaciones de los involucrados en el proceso educativo. Respecto a esta realidad partimos de un contexto dinámico que nos provee de testimonios de la realidad a partir de las experiencias en el ambiente en que se genera el hecho social, esas experiencias particulares deben de emerger de la voz de las personas para tener una aproximación de su visión de la realidad.

3.2 Técnicas de la recolección de datos

La información que se requerirá para estudiar el contenido de las representaciones sociales solo existe en la memoria de los actores sociales, por ello es indispensable recurrir a diferentes técnicas en la recolección de datos: de los métodos interrogativos se utilizará la entrevista y el acercamiento monográfico y de los métodos asociativos la carta asociativa.

a) Entrevistas, como técnica de producción de discurso permite acceder al contenido de la representación y a las actitudes desarrolladas por una persona (Abric, 2001), testimonio que permite conocer las representaciones sociales que los actores construyen en términos de significados que abren pautas para comprender la posición que asume frente al objeto de estudio.

Entrevistas a Profundidad: son conversaciones realizadas constantemente con los actores, en diversos contextos, sin una estructura formal, cobrando relevancia en la explicación de situaciones específicas e íntimas.

Formales: es la información que se adquiere mediado por preguntas cerradas o abiertas que se registran en grabación de voz o filmes que se transcriben para el análisis. De esta manera se obtiene información libre y espontánea con relación al objeto de estudio, para ello entrevistaré a profesores que contribuyan a explicar y entender la información que fluye en torno al objeto.

b) La aproximación monográfica, *“permite recoger el contenido de una representación social, referida directamente a su contexto, estudiar sus relaciones con las prácticas sociales establecidas por el grupo”* para ello se utilizan las técnicas etnográficas, en contraposición con los métodos científicos -tradicionales o positivistas que buscan una explicación en

términos cuantitativos por la vía de la experimentación- (Cohen y Manion 1989,67), ofrece mayores posibilidades para comprender el fenómeno porque se encuentra situado en un espacio social donde existe la necesidad de entender la relación que guarda con su vida cotidiana. Ha sido utilizada principalmente por los antropólogos para estudiar la cultura de los pueblos. Para Goetes, la etnografía es *“una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos”*¹ Entonces, no se queda en una simple descripción y documentación de sucesos sociales sino que tiene una documentación teórica que permite comprender la parte de la realidad que se estudia.

Merlín (1997) señala que permite al investigador comprender los acontecimientos tal como los conciben los participantes, y brindan la oportunidad de efectuar investigaciones sobre temas controvertidos, en profundidad o durante un periodo más prolongado del que generalmente permitan los métodos de comprobación².

c) Observación participante, para poder involucrarse con el objeto de estudio y captar lo que ocurre en el lugar; tiene como instrumento el diario de campo, en el que se anotan los acontecimientos y experiencias en torno al trabajo de investigación.

La observación es un proceso que tiene como esencia inmediata recoger la información de campo según sea el objeto de investigación, la involucración para captar lo que ocurre en un lugar determinado tiene como arista que los comportamientos se alteren a la presencia del observador, así, que según los

¹ Goetz, J.P y M.D. Lecomplete (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid, Morata. González Riaño, X.A.P. 28

² Wiltrock, Merlín (1988). La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos. Tomo I. Barcelona, Paidós. P. 112

límites de temporalidad en que ocurren los acontecimientos pueden verse acotadas por el tiempo de espera en que ocurra el fenómeno estudiado (Postic, 1992), en tanto que el tiempo de espera discreta de una serie de operaciones de sensibilidad visual, atención intencionada en pleno ejercicio de la concentración en el logro del discernimiento de la información en cuestión.

“La negociación de la entrada al sitio de la investigación, la selección del contexto, los sujetos de estudio, la observación participativa, la recolección de datos –notas crudas, notas cosidas-, la validez y confiabilidad, los comentarios que los observadores hacen, se elaboran proposiciones, la triangulación de datos, se buscan explicaciones acerca del comportamiento observado” (Montero-Sieburth, 1993; 23)

El proceso de la observación en tanto fue lo más discreto sea posible para evitar situaciones y reacciones fingidas que deterioren la validez del trabajo de investigación, el tiempo es entonces aliado para el logro de un mejor análisis del objeto social.

d) La carta asociativa, tiene como propósito organizar y analizar los lazos de relaciones significativas de una representación a partir de la recolección de asociaciones producidas por los profesores, a partir de un término inductor producido en tres fases (Abric; 2004; 63) posterior a esto, el sujeto produce una segunda serie de asociaciones, cada cadena asociativa es utilizada para crear nuevas palabras. Este método permite la recolección de asociaciones más elaboradas que identifican lazos significativos entre los elementos del corpus, en las cadenas de asociaciones, en primer momento se llevaron a cabo pláticas informales en lengua materna realizadas como parte extensiva de las entrevistas, que posteriormente se formalizaron en transcripciones de acuerdo al término inductor “junlajalonla” para acopio de los elementos constitutivos, delimitado a partir de la

información que tienen al respecto. Las seis cartas asociativas obtenidas son ejercicios realizados en Ch'ol, situado en un espacio y tiempo, el ejercicio de elaboración se construye desde las informaciones que fluyen de la información de su hacer social en la vida cotidiana, con la finalidad de explicitar de manera más elaborada las asociaciones y su correlación con las dimensiones de las representaciones sociales a decir de Moscovici: *la información, la actitud y la imagen*, propiamente de los sujetos involucrados.

El análisis de las RS de las palabras tiene como base la información transcrita obtenida en la lengua materna que da cuenta de la especificidad del grupo cultural al que se hace referencia, ofreciendo una mirada desde las representaciones sociales de su entorno mediado por la tradición oral y las prácticas sociales que articulan categorías propios de la construcción social de su grupo.

En la elaboración de la asociación libre participaron seis profesores Ch'oles, con diez años en el servicio profesional docente, con una edad promedio de treinta y uno, y treinta y tres años; que han laborado de manera ininterrumpida en comunidades de la misma lengua, así que el uso de la lengua materna en su repertorio posee la experiencia que legitima el análisis de la construcción de las asociaciones libres. La aplicación de dicho instrumento se diseñó para el término inductor "*junlajalonla*" palabra que es la ruta a decir de Schneider al acceso para identificar "las construcciones culturales" (1984; 4) palabras que dan cuenta de los significados de las representaciones sociales desde el repertorio de la lengua Ch'ol.

3.3 La entrada al campo

Se diseñó en un primer momento una entrevista semiestructurada, se realizaron 3 entrevistas informales a 6 profesores indígenas interculturales egresados

durante la generación 2001-2005 de la Escuela Normal Indígena Intercultural, son entrevistas realizadas constantemente con los actores, en diversos contextos, sin una estructura formal, cobrando relevancia en la explicación de situaciones específicas de la “interculturalidad” en vida cotidiana. Se aplicaron 6 entrevistas formales mediadas por preguntas cerradas y 3 entrevistas abiertas que se transcriben para el análisis.

Para obtener información libre y espontánea en relación al objeto de estudio, se entrevistaron a los profesores indígenas interculturales para enriquecer los datos recogidos de la observación y para obtener información de aspectos no observables, así como profundizar en aquellos factores que contribuyeron a explicar y entender desde la visión de los entrevistados sobre el tema de la interculturalidad.

3.4 Organización de la información recabada

Para la organización de la información recabada durante la investigación se distribuyeron por escenas correspondientes:

1. Ficha básica, es la lectura general del mundo sobre el tema de interés, que tiene base en la construcción empírica que permite la aproximación en el contexto de los actores sociales; sexo, edad, nombre, lengua materna, estado civil, oficio.

Sexo	Edad	Nombre	Lengua materna	Estado civil	Oficio
H/M	Numérico	Nombre/apellido	(LM)	Soltero (S) Casado (C) Divorciado (D) Otro	Profesor Indígena Intercultural Bilingüe (PIIB)

2. Descripción del contexto de la vida cotidiana de los profesores e identificación de categorías.

Descripción del contexto

La mayor parte de la información que se requirió para el trabajo de investigación solo existe en la memoria de los actores sociales a investigar. Determinado el problema y dado a sus características, el uso del método permite participar activamente con el objeto de estudio y ser fuente de aportación de datos, permite interpretar el fenómeno desde la visión de los investigados en su medio natural.

3. Análisis de la información. Categorización de temas recurrentes: la información entendido como *“la organización de los conocimientos que posee un grupo respecto a un objeto social”* (Moscovici, 1979), que se estudia en este caso sobre la interculturalidad, en específico a profesores indígenas interculturales egresados de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe de la generación 2001-2005 respectivamente. La información que fluye respecto a la temática en cuestión encontramos que los profesores en servicio que han tenido una formación específica en la Escuela Normal tienen un saber más consistente por su travesía por el enfoque intercultural, por la asignaturas en Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe; Lengua y Cultura en los Procesos de Enseñanza II-III; Procesos Bilingües en la Escuela Primaria; Taller de Diseño de Propuestas Didácticas para Contextos de Diversidad Cultural y Lingüística, elementos que les permiten realizar una discriminación detallada por el bagaje de formación en el enfoque intercultural. El uso de la técnica de la entrevista a profundidad (EP) en el reiterado encuentro cara a cara permitió precisar aspectos propios en el contenido del discurso sobre la materia de la información, correlacionando el

universo de opinión con las preguntas en función a las dimensión que propone Moscovici.

En el cuadro 2 se muestra los universos: la información, imagen y actitud, que permiten nominar el conocimiento, da cuenta de los datos que fluyen derivado de los diversos medios con que dispone para expresar su opinión sobre el objeto social, identifica la orientación que se tiene del objeto en términos de Moscovici “representamos una cosa después de haber tomado posición y en función de la posición tomada” así, conocer cómo se construyen esquemas de sentido común compartidos en la vida cotidiana que cumplen funciones sustanciales de producción social del sujeto, que abren brechas para el análisis de saberes que se tiene en cuanto la interculturalidad construido desde bases teóricamente interpretadas por los profesores en cuestión, a partir del planteamiento de preguntas guías para profundizar en cada universo de opinión sobre la temática.

DIMENSIONES	PREGUNTAS
Información	
La organización de los conocimientos	<ul style="list-style-type: none">* ¿Cómo te informaste sobre la educación intercultural?* ¿Qué es la interculturalidad para ti a una década de su uso?* ¿Cómo se emplea el discurso intercultural en la vida cotidiana?* ¿Cómo se hace presente la interculturalidad en la vida cotidiana?* ¿Qué cambios ha producido la educación intercultural en su vida cotidiana, modo de organización, retos?

* ¿Es de su interés la educación intercultural?

Imagen

Contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de la representación

- ¿A quién está dirigida la educación intercultural?
- ¿Considera que la educación intercultural puede contribuir a la educación de los niños?
- ¿Cuáles son los retos que enfrenta con las prácticas interculturales en su cotidianidad?
- ¿Qué prácticas contribuyen a potenciar la educación intercultural en la vida cotidiana?
- ¿Qué prácticas de la educación intercultural le pertenece al grupo Ch'ol, desde su punto de vista?
- ¿Cómo ayuda la educación intercultural en la convivencia con la comunidad?
- ¿Cómo se perciben como profesores interculturales?

Actitud

Relación con el objeto

- ¿Cómo viven la interculturalidad?
- ¿De qué manera asumen la interculturalidad en la vida cotidiana?
- ¿De qué manera manifiesta su práctica intercultural en su vida cotidiana?
- ¿Cuáles son las prácticas interculturales que enriquece el modo de convivencia en la vida cotidiana?
- ¿Cómo favorece la educación intercultural la

convivencia en la comunidad?

- ¿Para tener acceso a la educación intercultural es necesario pertenecer a una comunidad en específico?
- ¿Cree que la educación intercultural mejora la convivencia en la comunidad?

Tabla 4. Dimensiones de la RS.

Una vez aplicadas las preguntas anteriores, podemos agrupar universos de opinión que arrojan datos sobre cada dimensión que se precisa en el cuadro. El uso de la técnica de la entrevista se profundizó en el seguimiento de los profesores en cuestión en diversos ámbitos de la vida cotidiana, permitiendo precisiones en el contenido del discurso durante la interacciones con otros actores en el proceso de intercambio de información que nos permitió vislumbrar la imagen que se crea en ellos como participantes en la vida cotidiana.

En cada uno de los apartados que se desarrollo en este trabajo, se procedió a la transcripción, análisis e interpretación de los testimonios recopilados en cada entrevista. Mediante la técnica de reducción de la información en un primer momento se prosiguió a identificar frases (tabla 4), a la par, se seleccionaron universos de opinión (palabras temáticas) de tipo semántico propio de las voces de los entrevistados.

El siguiente momento fue la agrupación de las representaciones en contenidos semánticos que nos permitió establecer las categorías de análisis. Por último, los datos son puestos en análisis a fin de discutir las diversas posiciones en torno a las representaciones sociales en cuestión, cada una de estos universos, así como sus dimensiones se explican con detalle, dichos datos arrojan insumos que nos proveerán de complejidad para explicar los universos de opinión.

Incluir un enfoque intercultural en el SEN, refiere a un proyecto político donde se busca promover el diálogo y la tolerancia sin ir más allá de la asimetría social. Es decir, reconocer las diferencias, tolerar al otro pero no se cuestiona su desigualdad social, se dejan ocultas las estructuras e instituciones que privilegian unos sobre otros.

Turbino 2005

4 LA DIMENSIÓN DE LA INFORMACIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

El grupo de referencia esta conformado por profesores egresados de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe (ENIIB), de la generacion 2001-2005, quienes a una década de su formación como profesores indígenas en el enfoque intercultural han laborado como profesores frente a grupo, directivos encargados y caminado en diversos ámbitos su formación profesional, así como nos remiten a la reflexión sobre la interculturalidad desde las bases de su formación y su quehacer en la vida cotidiana.



Imagen 4. Zona de estudio, Tila Chiapas.

Los profesores que participaron en la investigación, son residentes de la zona norte del estado de Chiapas, en específico del municipio de Tila (ver anexo, caracterización de la zona de estudio), con una antigüedad de doce años de servicio ininterrumpidos, en los centros de trabajo (escuela) que se encuentran de 20 a 30 km de distancia, con acceso a carreteras pavimentadas, facilitando la constante movilidad del personal docente de su lugar de residencia a la escuela, propiciado la permanencia y antigüedad del personal, así como, cumplir con las actividades escolares con un horario de 8:00 am a 14:00 pm. Prolongándose según las necesidades hasta las 16:00 horas.

4.1 Sükla ibiljlel, la búsqueda del camino

El grupo de estudio lo conforman 6 profesores Ch'oles, 3 hombres y 3 mujeres procedentes de la región de selva de Chiapas: la importancia de los entrevistados radica en su amplia trayectoria en la docencia en el medio indígena Ch'ol, quienes fueron comisionados desde un principio en comunidades del mismo habla, así como su pertenencia y autoadscripción a familias Ch'oles, teniendo en cuenta su formación, actualización en diversos ámbitos la vida profesional dentro del magisterio indígena.

Todos provenientes de contextos marginales, en condiciones de desventaja frente a los hijos de familias con mejores condiciones económicas. En cuanto a la aspiración de una profesión diferente siempre se antepone la condición económica y las representaciones sociales que se hacen presente al buscar un futuro prometedor en el magisterio.

Buscar el camino, para los entrevistados remite a la elección de la profesión docente indígena, como una respuesta a la continua demanda de las comunidades Ch'oles, a la aspiración a un empleo y salario estable que permita la mejora de las condiciones materiales en que se vive. Por ello, se explica como antecedente esas expectativas que tuvieron los profesores sobre la aspiración a

la profesión docente antes de ingresar a la Escuela Normal, en los siguientes testimonios se presentan las representaciones sociales obtenidas de la pregunta respecto a ¿cómo es que te surge la idea para ser profesor?

...que como veía que a los maestros en esa vez pues podían comunicarse mejor, pero, cuando ya estaba terminando la primaria se me había perdido esa aspiración porque ya lo más me dedicaba eran a los juegos...cuando estaba en el bachillerato ahí si pensé en otro oficio, me refería a lo que es la agronomía, ingeniero agrónomo por eso la carrera que quise, la tecnología pues que quise agarrar aquí en el bachillerato pero ya, este, vi que era imposible porque no tenía como seguir estudiando más (E1)

El testimonio hace referencia a la manera de comunicarse de los profesores de un habla fluido del español en diversos espacios de la vida escolar y comunitaria, el reconocimiento de esta habilidad señala una afirmación positiva respecto a la manera de transmitir el mensaje, como ese modelo de profesor con competencias del habla bien consolidado, representa un ejemplo a seguir para el entrevistado enfocado al proceso de “comunicarse mejor”. El encuentro con el otro desde el uso del español indiscriminadamente en la comunidad Ch’ol, provee de herramientas que posibilitan para el receptor considerar una forma práctica comunicativa de reconocer al otro desde la manera de intervenir con el habla en los diversos escenarios en que el “*hablante utiliza el código de la lengua con miras a expresar su pensamiento personal*” (Saussure, 1971: 57). En este caso la participación de profesores con una mejor forma de comunicarse, pertenecen a familias mestizas cuya formación para el magisterio proviene de las llamadas Normales del Estado, eminentemente monolingües (español).

El uso del español en esto escenario impone un prototipo de “comunicarse mejor” desde determinados rasgos de la cultura dominante, representa en el testimonio

la fácil expresión de opiniones propias de la particularidad del grupo social al que pertenece.

El segundo testimonio refiere su ingreso al servicio docente por necesidad y no por vocación, las oportunidades de empleo con un salario estable proviene del contrato que se establece con sector educativo, en este sentido con el nivel de educación básica, en tanto no acceder a este empleo significa dedicarse a labores agrícolas. Por lo tanto la falta, la carencia de un salario seguro remite a la necesidad de la búsqueda de un trabajo que garantice las prestaciones de un modo de vida más estable. En tanto, que la vocación se desplaza en segundo termino:

...por necesidad aunque ya no por vocación entré al magisterio (E2)

Esta opción se encuentra en otros testimonios como una manera: “de cómo llevar una vida” producto de la falta de recursos para cursar una carrera (ingeniería), concebido como una segunda alternativa que resuelve la falta de ese algo denominado profesión. Elección que implica dejar la aspiración por un lado, por falta de recursos o por la devaluación del precio de sus productos como advierten los testimonios:

...una opción de cómo llevar una vida ya, porque ya lo que es ingeniería, en lo que es ingeniero agrónomo ya no pude llevar hasta ahí entonces esto fue una alternativa para mí.(E3)

...ya no contaba el apoyo de mis papás porque no hay como obtener más apoyo con el café porque se fue bajando de precio entonces la única alternativa que fue eso de buscar la forma de cómo entrar al espacio de la docencia entonces te guste o no el trabajo (E4)

En el siguiente testimonio el reconocimiento del salario seguro se devela en “el ganar bien”, recuperando esa representación del ingreso seguro, que da estabilidad según las exigencias de sus necesidades y demanda materiales.

...pues un maestro, pues, como muchos maestros dice que se gana bien y todo, entonces y...con esa mentalidad pue' que (...) podamos ganar bien también.(E5)

no quería yo, porque, este, como te diría yo, yo tenía la, yo en ese, ese meta de aprender la medicina, pe' no hay dinero, así que hay que trabajar de maestro.(E6)

La inclinación a estas labores propiamente del ramo educativo se liga a la creencia en un modo de vida que posibilite alternativas en la mejora de adquisición material, pero sobre todo en un futuro prometedor, que se refuerza con el deseo de obtener los beneficios que posibilita un ingreso seguro, mediante la asunción de ese rol, he incorporando un mundo social que refiere al de “los profesores se comunicaban mejor” (señala un fluido de español en diversos ámbitos –reunión, asambleas, locutores de eventos deportivos/escolares en la escuela/comunidad), momentos que atraían la atención del entrevistado por parte de los profesores, que pertenecían al sistema federal denominado por la población como escuela de Kaslañ, reconocido por agremiar a profesores monolingües (uso exclusivo del Español como primera lengua), egresados de las Escuelas Normales del Estado.

El encuentro con el “otro” que nos llama la atención por su estatus de estereotipo de buena dicción del español, bien portado, educado y bien vestido constituyen rasgos identitarios del profesor mestizo como promesa de modernidad, “*son textos que tenemos en la memoria, no porque delimitamos un ritual para apropiarnos de ellos, sino porque de ellos dependió, en algún momento, el éxito en nuestro cotidiano*” (Morais, 2014; 329).

Este éxito de la internalización del otro como capital cultural según se refiere Bourdieu (1979; 83) “*a un conjunto de competencias y necesidades estructuradas*

internalizadas, un estilo internalizado de conocimiento y relación con el mundo” como respuesta situado en un contexto de una actividad práctica inscrita en un modo de organización que legitima las disposiciones del otro (indígena) a reproducir patrones tipificadores producto de la socialización con grupos, que permite agenciar representaciones sociales que persisten en la historia de vida, legitimando imágenes que los capacita a reproducir y producir alternativas aprendizaje de una actividad práctica en este caso el uso del español como competencia necesaria en el encuentro con el otro. Como explica Bourdieu una filosofía política, a través de interpretaciones tan significantes como “*pararse derecho*” o “*no tomes el cuchillo con la mano izquierda*” (p. 34.) En un complejo proceso de transformación que puede traducirse en alternativas de aprobación e integración del grupo subalterno a la posibilidad prosperar.

Las precarias condiciones económicas frecuentemente son factores determinantes en la elección de la profesión docente en los testimonios de este trabajo, por ello consideramos que los actores han construido, una serie de representaciones sociales acerca de la profesión en que se encuentran inmiscuidos, esto emerge del sentido común que orientan las conductas en su cotidianidad tales como las imágenes, ideas y creencias que se encuentran en su repertorio de vida, que explica su arribo al quehacer “intercultural” propiamente desde el enfoque educativo.

Partimos de los antecedentes de la comunidad de estudio para tener referencias sobre su proceder frente a un abanico de aristas de la denominada “educación intercultural”, se argumenta en la primera etapa desde la información que tienen de la temática con el propósito de conocer lo que los profesores piensan sobre la interculturalidad en su contexto cotidiano.

4.2 De la procedencia de la información adquirida

De los seis profesores en referencia, la pregunta de donde proviene la información que tienen respecto a la interculturalidad como primer acercamiento con el concepto son *“los significados de las palabras que se generan en el contexto, por medio del diálogo, y cuando hablamos casi siempre los hacemos respondiendo en parte a lo que otros han dicho”* (Mercer, 2000) Información concerniente a experiencias vividas en diversos contextos de la escuela Normal Indígena que permiten el acercamiento al topos en cuestión, desde la entrevista aplicada refieren:

()...Me entero a través de lectura de libros e investigando (E1).

()...Ya en la licenciatura por las antologías que leímos durante el primer semestre, en la asignatura de introducción a la educación intercultural (E2).

()...En primer semestre nos dieron una antología de la educación intercultural ahí fue cuando leí lo que era la interculturalidad que vamos a conocer en la escuela (E4)

()...Nos dieron unas copias que eran muchas (antología) que hablaban de la interculturalidad, era un bonche (muchas) de hojas (E6)

Los entrevistados mencionan que la fuente de información ha fluido durante su acercamiento a la lectura de textos (antologías) de primer semestre que aluden a “libros” (recopilaciones de apartados respecto al tema), estas lecturas proporcionadas por el asesor de introducción a la educación intercultural para el desarrollo de los contenidos de la asignatura.

Según el programa del curso con la reformulación del Plan y Programas de Estudio 2004, se hicieron cambios significativos de contenidos que contribuyeron a diseñar nuevas antologías para reforzar el cumplimiento del plan de estudio: atención educativa a la diversidad cultural, lingüística y étnica, pues en el programa anterior, contemplaba contenidos y lecturas regionales que respondían a la formación específica de los estudiantes.

Con la reformulación del Plan y Programas de Estudio, se incluyeron seis cursos que conforman la línea de formación específica para la atención educativa a la diversidad cultural, étnica y lingüística, en lo que respecta a la asignatura regional –Aprendiendo en el contexto comunitario I y II- quedó sustituida por los cursos de Lengua y Cultura en los Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje III y el de Taller de Diseño de Propuestas Didácticas para Contextos de Diversidad Cultural y Lingüística, ubicadas en 4º y 6º semestres. Derivado de las modificaciones hechas por la reforma en cuanto asignatura los materiales de estudio son propuestas de la DGESPE.

Las sugerencias a los planes estudios, se ha reducido a la *“regionalización de los contenidos”* al respecto, el Artículo 13, ratifica: *“Corresponden de manera exclusiva a las autoridades educativas locales, en sus respectivas competencias, las atribuciones siguientes:*

I.- Prestar los servicios (...) de educación indígena.

II.- Proponer a la Secretaría los contenidos regionales que hayan de incluirse en los planes”, dejando al profesorado en un proceso burocrático rígido y sistemático.

La propuesta del Programa de estudios inicial de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe, se expresa en la asignatura Aprendiendo en el Contexto Comunitario que respondían a la formación específica, partiendo de la noción de

interculturalidad de los involucrados en el “diseño” del nuevo modelo educativo de las Escuelas Normales Indígenas, refieren un enfoque bilingüe intercultural basado en la interacción de igualdad entre culturas, como un ejercicio ético y pedagógico, fundado en la igualdad de derechos y el respeto a la diversidad, especificando una función bilingüe -lengua originaria-castellano- y una diversificación curricular hacia prácticas comunitarias, induciendo al estudiante a la lógica de la educación intercultural oficial *“como un proceso en construcción y como conjunto de concepciones teóricas y prácticas, basado en un bilingüismo equilibrado y eficaz, y en la inclusión de la diversidad como riqueza curricular”* (SEP, Plan de Estudios, 2012; 3) predominando especial atención al uso y difusión de la lengua originaria. Que no dista de los principios del bilingüismo aditivo al tratar de mantener el uso de ambas lenguas en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Los trabajos realizados para el diseño del Plan de Estudios se centran en la revisión del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 1997, situación que delimitó la adopción del modelo, agregando términos como: *“para el medio indígena”, “diversidad cultural y lingüística”, “educación intercultural” y educación intercultural bilingüe, complementando con la asignatura de lengua y cultura, y contexto comunitario.* Acentuando la vinculación de lo lingüístico con la educación intercultural, así la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe funciona con el Plan y Programa de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe (LEPIB), adoptado desde el 2004³, en el que se prioriza la atención a la diversidad cultural, étnica y lingüística de los pueblos originarios con base a los lineamientos de la Secretaría de Educación Pública. El compromiso de profesionalizar a jóvenes de los diversos grupos originarios en la LEPIB deriva del mapa curricular como asignatura complementaria que propone la SEP (Plan de Estudios, Plan 1997, 6) una

³ Los proyectos alternativos propuestos durante la fundación de las Escuelas Normales en el año 2000, fueron rechazados por la SEP. Con base a los lineamientos del plan de estudios de la SEP, se consigue la validación del Plan de Estudios nacional y en consecuencia los planes alternativos pasan a segundo término.

perspectiva intercultural bilingüe para las regiones multiculturales y otra intercultural para todos, diferencia que radica en el uso de una lengua “indígena”.

- a) Una política de educación intercultural para todos, que impulse el desarrollo de enfoques pedagógicos para el reconocimiento de la diversidad, y fomente la valoración de que en ella se sustenta nuestra riqueza como nación.
- b) Una política de fortalecimiento de la atención educativa a la población indígena, que promueva el desarrollo de un modelo pedagógico de atención intercultural bilingüe en la educación básica, y mejore la calidad educativa de los servicios dirigidos a las poblaciones indígenas.

Con ello se pretende modificar a las formas de atender la diversidad, la organización de la enseñanza, las actividades didácticas así como vincular la realidad sociocultural y lingüística de los alumnos, aunque al mapa curricular de la LEP se le agregan seis horas semanales de los cursos denominados: Lengua y Cultura restringiendo los contenidos de formación de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, logrando su incorporación al Plan 1997. Este campo “adicional” de formación específica para poblaciones originarias prioriza que el profesor de educación primaria “Intercultural Bilingüe” debe contar con las competencias necesarias del Plan 1997 y tener las habilidades específicas de las asignaturas complementarias para la atención a la diversidad cultural y lingüística del país, propuesta que es aplicada en Chiapas, Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Oaxaca, San Luis Potosí, Sinaloa y Sonora, desde el 2004, estados que cuentan con el mayor número de pueblos originarios.

4.3 La interculturalidad como el uso de la lengua

Sustento que parte de la idea de un estado homogéneo que consistía en considerar la superioridad de la cultura española sobre las culturas indígenas, así, la prioridad de la política educativa priorizó hacer hablantes del español a todos los grupos originarios. El mecanismo fue diseñar un programa de bilingüismo de transición, con el uso del lengua materna de los hablantes oriundos para llegar a la lengua dominante; con el objetivo de impedir el uso de la lengua materna. Esta propuesta de desplazamiento de la lengua materna de la comunidades originarias, fue un mecanismo que proporcionaba sumarse a la modernidad que necesitaba el Estado nación, considerando que la viejas prácticas tradicionales subsumían el desarrollo del país. Así, el proceso de castellanización es respaldada por la la lengua oficial sobre las lenguas minoritarias que las consideraba un puente para el desplazamiento y adquisición de segunda lengua.

De esta manera el enfoque intercultural, basado en la revalorización de la lengua y la cultura hace pensar al profesor, que la educación intercultural divulgada en diversos contextos académicos, sobre todo en el contenido del discurso político de la SEP, son políticas educativas dirigidas a sectores de la población hablante de lenguas indígenas, como refieren los testimonios a la pregunta ¿ que es la interculturalidad para ti?

()...Es digamos es una información más abierta la interculturalidad es intercambiar culturas, ideologías ...d esde las lenguas que tenemos (E4)

La interculturalidad ha abierto brechas que permite pensar en el intercambio de ideas y culturas desde la lengua materna de cada sujeto, el reconocimiento de

“intercambiar culturas, ideologías” logra en primer momento en el entrevistado comprender la realidad de un contexto pluricultural en que se prioriza “desde las lenguas” la cohesión de los diferentes grupos culturales. Este intercambio desde la postura de Blau refiere a “las acciones voluntarias de los individuos que obedecen a los resultados que se espera que proporcionen y que, por termino general proporcionan” (1964; 91) como se menciona en el siguiente testimonio:

Compartir de dar a conocer lo que yo soy, mi lengua mis tradiciones mis ideas tratando de respetar las ideas de los padres de familia sus tradiciones, sus costumbre y como maestro no se puede llegar a decir así no se hace hay que compartir con ellos la manera de cómo ellos tienen esa manera de socializarse (E6)

Este intercambio indirecto reflejo de las relaciones profesor - padres de familia en el compartir y respetar, es el producto situado de la pedagogía intencionada que orientaron su formación normalista, un producto objetivado en la conducta del reconocimiento del otro en cumplimiento de los estándares del rol establecido en su grupo profesional.

Yo creo que sigue siendo importante lo que es la interculturalidad, en donde estoy laborando es rica en culturas, en sus costumbres, en sus tradiciones, en sus fiestas, lo que es interculturalidad no tanto se da en eso porque solamente esta la misma raza en esa misma comunidad no hay otra que viene de otro lado, de esto del otro pero si se rescatan algunas cosas sobre ese concepto de la interculturalidad sobre las culturas que tiene una comunidad entonces yo creo que hasta ahorita siempre hemos partido la enseñanza desde ese punto desde la cultura de la comunidad (E2)

La relación con el objeto, como refiere Moscovici: *“Nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada”* (1979; 49) esta actitud específica frente a la interculturalidad como conocimiento “especializado” creado y explicado desde las esferas educativas de estado, como argumenta Reyes son *“conocimientos que son apropiados por aquellos que no lo crean, pero que si los utiliza en su actuar diario (...) así se da una familiarización con una cantidad creciente de teorías y fenómenos que proveen otros individuos de la sociedad, pero que para el hombre medio resulta de utilidad”* (2009; 62), la educación para el sector indígena, desde un principio consistió en un modelo de integración nacional, sustentada en la consolidación de una sola cultura y lengua oficial, para superar la situación de aislamiento en que se encontraban las comunidades originarias, con fines de desarrollo y modernidad. En el testimonio se refleja que la pasada idea de anteponer la integración a partir del español, se suple con el reconocimiento de la diversidad de culturas como medio para incidir en los procesos de enseñanza.

Con el surgimiento e implementación de la educación intercultural en las Escuelas Normales con el enfoque centrado en la diversidad cultural y lingüística como *“procesos pedagógicos intencionados que orientan a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales, de intervenir en los procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural”* (SEP-CGEIB, 2006;26), propiamente con propósitos de equidad e igualdad dirigido a las comunidades originarias, así a una década de su implementación los profesores formados desde este enfoque han asumido la tarea de reencauzar su labor desde la escuela a la comunidad con miras a fortalecer la identidad cultural y lingüística de las comunidades originarias propias de la educación intercultural.

Como la vida propia de un persona, porque la vida propia de una persona, es todo lo que abarca su lenguaje, e su costumbre, su vida y la interculturalidad se da dentro de un pequeño pueblo porque hay una gran diversidad comparten tradiciones, pero cada persona ya tiene la forma de cómo visualizar el mundo entonces a diez años la interculturalidad lo conceptualizo como la vida misma de las culturas indígenas, a las que pertenecemos nosotros, me doy cuenta en todas las escuelas que he podido trabajar la interculturalidad en las escuelas primarias en donde trabajamos nosotros, no está bien consolidado porque aún siguen esos aspectos de paternalismo de la segunda lengua, entonces si lo conceptualizo como la vida misma de una persona o de una cultura en sí (E5).

La postura de la educación intercultural “como el uso de la lengua” responde a argumentos de la aceptación de la cultura propia, la lengua materna es el matiz prioritario para reivindicar la autonomía de las comunidades. Ese nuestro implica reconocer la lengua materna, como medio de comunicación y diálogo para con las otras culturas que convergen en el diario vivir, considerando que el discurso sobre la interculturalidad se hace evidente en las prácticas comunicativas se plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo se hace presente la interculturalidad en la vida cotidiana?, al respecto el testimonio vierte el siguiente comentario:

()...Lo que es la interculturalidad, si se lleva en la práctica hay momentos por ejemplo en mi familia hablo el español con mis hijos vuelvo a revisar si estoy bien o estoy mal por eso le vuelvo a enseñar lo que es la lengua materna hablar lo que es le Ch’ol lo hablan igual en la calle así, como lo hablo yo pero hay muchos que no solo porque estudiaron no se donde es parte de que se va olvidando de sus raíces (E3)

()...*pues la interculturalidad lo vivo utilizando el lenguaje (se refiere al uso de la lengua Ch'ol) en la casa, en la calle con mi familia para no perder nuestras costumbres (E5)*

()...*Es más que nada eeee los usos y costumbres de cada lengua porque cada este lengua tiene sus propios ideas de cómo hacer sus costumbres eso es lo que entiendo de eso de interculturalidad (E3)*

Los testimonios hacen referencia al uso de la lengua materna como la manera de manifestar la interculturalidad en su vida cotidiana, que parte de los elementos identitarios que definen su cultura, esta interacción con el otro respecto a la lengua se refiere a su grupo de pertenencia (Ch'oles), que responde por si misma a las necesidades comunicativas de su grupo. Actitud que esta asociada también al modo de convivencia, procedencia y grupo cultural que define su identidad frente al otro, que se complementa con su manera de manifestarse con el resto de la sociedad.

El otro, "indígena" que preocupa al Estado por su situación de diferente frente al resto de la población "normal" le otorga programas con ciertas premoniciones de progreso, mejor condición de vida, incursión a la igualdad de oportunidades y desarrollo, con la única consigna de dejar su empobrecido modo de vida, cultura y lengua, para su integración a la cultura nacional. Los enfoques de asimilación e integración que han transcurrido en la vida de las escuelas indígenas en México, con fines de castellanización e integración a la vida nacional, son procesos de transgresión cultural que han mermado en la herencia de la práctica aúlica de las escuelas indígenas que por tradición se *"enseña traducciones del libro de español a la lengua materna"*. Aún con el surgimiento de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978, con la propuesta bilingüe bicultural se partía del supuesto del aprendizaje desde la lengua materna, mantenía en sus raíces la práctica castellanizadora para la integración nacional con matices puramente lingüísticos. Al respecto comentan:

()...Lo vivimos en nuestras actividades tradicionales, como los altares del día de muertos que se hacen en nuestros salones que es parte de compartirlo con las otras culturas que conviven en la escuela, así conocemos mutuamente nuestro modo de vida (E3)

Los eventos sociales que organizamos, eventos deportivos donde tratamos de involucrar a esas personas más los padres de familia y además los niños igual a hacer trabajos donde puedan demostrar la interculturalidad y ellos mismos pueden darse cuenta también (E5)

Uno de los puntos esenciales es el “reconocimiento de una educación intercultural que favorezca el respeto a la diversidad de los grupos existentes”(SEP, 2001), así como la revaloración de la cultura, la identidad y la lengua, basada en la reformulación del currículo educativo a situaciones específicas de cada grupo⁴. Como se menciona

“...Es aprender la cultura de otro y mi cultura también lo aprende, así enriquecer nuestra forma de vida aprendiendo del uno al otro ya que

⁴ El Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE), pese a su desorden e inconsistencia interna, se fijó objetivos muy importantes, considerados estratégicos: garantizar la equidad y la justicia educativa, mejorar la calidad del proceso y el logro educativo, y transformar la gestión institucional para hacer de la escuela el “centro de gravedad” del sistema educativo... ni más, ni menos. A casi tres años del actual gobierno es evidente la ausencia de políticas centrales para hacer realidad este discurso.

Muchos de los avances conseguidos durante la década pasada en varios campos de acción de la política educativa se debilitan paulatinamente o se han diluido, ya sea por la ausencia de acciones sostenidas y fundamentadas para su consolidación o por la difusión o puesta en marcha de medidas aisladas que desorientan el trabajo educativo cotidiano. En otros casos, como el programa de carrera magisterial o los programas compensatorios --pese a su evidente falta de eficacia para mejorar la calidad y la equidad de la educación básica-- simplemente gobierna la inercia burocrática, atribuible al desinterés y a la ignorancia que privan en el equipo del actual encargado del despacho de educación pública.

la diversidad cultural es riqueza (E2).

Conforme el discurso de la interculturalidad se reflexiona en los testimonios, categorías como convivencia, aceptación y respeto, son categorías que asumen el carácter reivindicativo de la equidad e igualdad del discurso que se gesta a una década de la apropiación de la interculturalidad. “ *Se ha convertido en un lema político (...), a tal grado que no falta en casi ningún discurso de política educativa indígena, llegando incluso a imponerse como modelo de intervención educativa oficial*” (Zimmermann, 1997), propiamente como discurso se sustenta en los materiales que dan legalidad y validez para su ejecución.

4.4 De la procedencia “lo que soy” y de “donde vengo”

En tanto, los profesores formados para intervenir en el plano fáctico (hechos) en el diario vivir se planteó la siguiente pregunta: ¿Qué cambios a producido la educación intercultural en su vida cotidiana?, Al respecto los entrevistados mencionan:

()...Es entender al otro que es diferente, evitar la imposición, cada día ser más flexible y que a través del diálogo tratar la diversidad (E2)

Sí, considero que la interculturalidad es el medio para combatir la imposición de ideas, integrar o incluir a otro no discriminación por su idea, rasgos físicos, etc (E3)

()...Pues este ...conviviendo con las personas en todos los ámbitos que se presentan en la comunidad y fuera de ella (E4)

Trato de vivirla siendo lo que soy, no ocultando lo que soy, aceptarme como soy de donde vengo convivir con la comunidad, aceptar lo que la gente nos da ya ellos nos ven que vas hacer algo por sus hijos, hay que hablar como ellos hablan, conociendo las personas y respetándolas (E5)

()...En todos los lugares donde estoy, esta presente la interculturalidad se vive de manera que uno reflexionas cuestiones que tiene que ver con la diferencia y te das cuenta que todos somos diferentes. (E6)

El diálogo propiamente intercultural, ha dado pautas de convivencia más abierta tanto al interior como fuera de la comunidad, sin importar su procedencia cultural y como resultado del proceso de asunción de la interculturalidad su reconocimiento como Ch'ol, Eso; “*lo que soy*”, “*aceptarme*” y “*de donde vengo*” evidentemente son elementos de la identidad que se constituye mediando por el discurso durante su formación, producto de la aculturación y las nuevas formas de consumo cultural, “*la percepción del yo se sustenta sobre todo en la estabilidad de las posiciones sociales de los individuos en la comunidad. Cuando la tradición se deteriora, y prevalece la elección de estilo de vida, el yo no es inmune. La identidad personal tiene que ser creada y recreada más activamente que antes*” (Giddens, 2007), sin embargo, es natural que dicho espacio social sea susceptible de ser ampliado en el transcurso de la vida de cada individuo hasta llegar a constituir la comunidad entera en donde éstos establecen relaciones e interacciones ya no sólo con su grupo étnico sino con los demás sectores sociales, a través de los diversos enfoques que ha tenido la política educativa, ésta ha buscado su integración a la cultura nacional en donde uno de los medios idóneos para lograrlo han sido las escuelas.

Los cambios respecto a su posicionamiento social a favor de su integración a una comunidad diversificada con la clara intención de respetar las diferentes ideas incorpora su percepción de respeto en el sentido que otorgan las jerarquías de poder que van ocupando y que legitima su acceso a los diversos espacios de valores, eso que define el sentido del deber ser de cada individuo.

Como también reconoce que el reto de la educación es la lucha contra la desigualdad de oportunidades que se ven reflejadas en las poblaciones indígenas con extrema pobreza y marginación, promover la gestión de las instancias educativas para la resolución y la mejora de la calidad de la educación, crear una conciencia de valor, respeto y tolerancia entre las diferentes formas de ver y entender el mundo de hoy. Como comentan nuestros testimonios:

Antes, yo solo escuchaba cuando mi papá llamaba la atención, paso así con mis hijos ellos callados y yo regañando sin preguntar entonces trato de comprender las pláticas que se dan tanto en la escuela como en la familia, trato de ser más comprensivo (E3)

Pues en la buena relación, tener amigos sin distinción de nada eso da en este ámbito, si vamos a respetar no importa de donde es: raza color es donde creo que va ha existir el humanismo más que nada (E4)

He cambiado en mi forma de hablar también conocer diferentes personas, sus culturas, estas formas de vivir entonces, cada colonia, cada ejido que existe tienen una forma de convivir es lo que ahora he comprendido

()...Lo que cambia es al lenguaje te tiene que adoptar a ellos eso es lo que yo he logrado detectar (E5)

Así, la noción del topos intercultural para el Estado mexicano esta vinculado con la presencia de población indígena, determinado por demandas históricas de rezago, desigualdad, marginación, pobreza, educación frente a un Estado-nación con intenciones de subsanar añejas deudas del constante intento de las políticas educativas antecesoras de subsumir la diversidad cultural (Kertész, 2002).

Así, en Pátzcuaro en 1980 se propone el término intercultural y no es hasta 1992, cuando se adopta la denominación de educación intercultural bilingüe para la educación indígena del estado Mexicano (Gigante, 1999) como parte de la globalización del topos en el contexto latinoamericano (Muñoz Cruz, 2002:26), sin claridad en el modos operandis del enfoque, así por primera vez la interculturalidad como *“plataforma educativa”* es adoptado por el Estado mexicano para las comunidades originarias. Mediado por las corporaciones transnacionales para el uso del enfoque intercultural en el modelo educativo para los pueblos indígenas, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se vió obligado a integrar los principios rectores de la denominada *“educación intercultural”* en su artículo 2º; reconoce la composición pluricultural de la nación mexicana *“sustentada originalmente en sus pueblos indígenas”* garantizando el derecho a preservar, enriquecer su lengua y cultura, establecer políticas institucionales al alcanzar la igualdad de oportunidades y la no discriminación (art. 1º).

El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre los pueblos indígenas, es un organismo internacional que reconoce los derechos de dichos pueblos, México al ratificar este convenio en 1990, adquirió el compromiso de legislar y respetar las recomendaciones planteadas por el organismo. La ley de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas aboga por el reconocimiento, promoción y desarrollo de las lenguas indígenas, como lenguas nacionales, en su artículo 11 garantiza el acceso a la educación intercultural y bilingüe, también en el artículo 13, señala *“incluir en los planes y programas acciones tendientes a la protección, preservación, promoción y desarrollo de las diversas lenguas que a la vez legitima la ley General de Educación destacando la enseñanza de la pluralidad lingüística de la nación y el respeto a los derechos lingüísticos”* (art. 7).

Desde la recomendación del Banco Mundial, la UNESCO y la OEI, el Estado mexicano crea por acuerdo del Ejecutivo Federal, el 22 de enero de 2001 la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) dependiente de la Secretaría de Educación Pública.

Dentro de las atribuciones que se le confiere a esta instancia es: impulsar el logro de los objetivos de la educación indígena, promover la Educación Intercultural Bilingüe y para todos; promover la participación de todas las entidades para el desarrollo de la EIB; formulación de programas en el área; desarrolla criterios y normas para garantizar la atención de modelos curriculares para la diversidad. El uso privilegiado de la lengua materna sigue siendo el foco de atención, así como, el respeto a la diversidad de culturas, como punto de partida para la enseñanza aprendizaje en las escuelas indígenas.

4.5 La interculturalidad como cultura de paz

El reconocimiento de los contenidos de los temas propuestos por la esta primera generación como parte del proceso de integración de temas interculturales en el programa de estudios 1997, de la Escuela Normal Indígena Intercultural, el proyecto que se ha observado en las prácticas curriculares y programáticas responde de manera parcial a las propuestas de la política educativa oficial en un eje rector de homogenización de contenidos enmarcados en la adecuación y contextualización comunitaria donde cobran más relevancia los contactos interétnicos y las necesidades que de ahí emanan: equidad social, valorización y acceso al trabajo, lengua entre otros que no son ajustados en el proceso educativo. Sin embargo hay elementos que son apropiados por los profesores que se sustentan en una interculturalidad que binda determinadas herramientas para pensar en la cultura de la paz, derivado de la pregunta planteada ¿cómo se hace presente la interculturalidad en la vida cotidiana? refiere el testimonio:

()...De hecho es un reto es para toda la sociedad, si algún día llegaríamos a entender todos sería un mundo diferente donde reina la paz, sin violencia todo se resuelve de manera pacífica (E6)

El Plan y Programas de estudio 2004, es el resultado de las profundas transformaciones sociales y políticas que vive el país expresado en las reformas constitucionales e institucionales que ha llevado a cabo el Estado mexicano; en particular los artículos 1º y 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; y de la Ley reglamentaria -Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas-; el derecho a la autonomía y la libre determinación de los pueblos indígenas contenidos en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) de 1989; propuesta de los derechos lingüísticos por la UNESCO; el Plan Nacional de Desarrollo 2006-2012, el Programa Nacional de Educación 2006-2012 y El plan nacional de desarrollo 2012-2018. Por consiguiente, se reafirma el carácter pluricultural y plurilingüe de la nación mexicana, y la apertura misma de los criterios normativos para una política lingüística que fortalece las lenguas indígenas de México.

Por ello, ha sido importante los procesos de evaluación de las prácticas formativas y de gestión donde se ha valorado que los estudiantes reconozcan que aún prevalecen las desigualdades educativas y culturales entre los grupos, permitiendo desde la respectiva de las representaciones sociales plantear la siguiente pregunta referido a la dimensión de la información ¿Qué cambios ha producido la educación intercultural en su vida cotidiana?, con la intención dilucidar lo que piensa entrevistado, al respecto comenta:

()...en la diversidad de opiniones, Gustos, deseos, manera de vestir, hablar, forma de preparar la comida, hasta incluso forma de caminar. (E2)

Evidentemente el interés por el respeto de las diferentes manifestaciones culturales, sean formas y maneras del diario vivir, implican el reconocimiento de modos propios de convivencia que tiene que ver con los objetivos de la educación intercultural “basado en la interacción respetuosa y productiva entre culturas” (SEP, 2012), que le permite consolidar el reconocimiento de la diversidad en sus respectivas facetas, como refiere el siguiente comentario:

()...Pues, considero que reconociendo la diversidad que hay, es como se emplea en vida diaria (E3)

()...Principalmente, se parte de comenzar respetando las formas de convivir de nuestros semejantes (E4)

()...hay muchas maneras, pero creo que lo principal es el reconocimiento de los demás como seres humano (E5)

()...Es una forma de relacionarse con mucha gente, conozco nueva gente, nuevos pensamientos, este, intercambiamos experiencias (E6)

Esta forma de pensar y relacionarse son términos encausados en el reconocimiento de los recursos que plasman las formas de pensar e intercambiar experiencias, poniendo énfasis en el desarrollo de habilidades sociales que legitimen el encuentro con el otro, desde la plataforma de la “unidad cultural producida a partir de la lógica de la comunicación y gracias a esta lógica alcanza altos niveles de congruencia y racionalidad” (López, 1994; 14), en la asunción del diario vivir instituida en la conducta que adquiere significancia en los procesos de interacción, determinando las características de esta transición, en sus modos de proceder, actuar y pensar, sustentados con los patrones culturales que han pasado de generación en generación y que los hace identificarse como miembros

de una comunidad específica con modos y formas propias de vivir y de relacionarse con las demás de un modo compartido.

Respecto al actuar y pensar sobre la educación intercultural, en esa interacción cotidiana, se plantea la siguiente pregunta. ¿es de su interés la educación intercultural? Resultando los siguientes testimonios:

Nuestro principal detalle es que no escuchamos a los demás así que escuchando a los demás es como se podemos decir que esta presente (E1)

Precisan la apertura del escucha como un proceso de interacción como parte del diario vivir construido en el encuentro de un lenguaje que cambia en concordancia con el discurso al que se expone, a decir de las políticas de integración, incorporación hasta llegar a la implementación del discurso intercultural, abriendo causas en el reconocimiento de cada comunidad de vida. Así, “escuchar a los demás” consiste en pensar y actuar desde determinados principios de la educación intercultural que planea Marchesi y Martín (1998) “El compartir una serie de valores y propósitos comunes es la plataforma para la consistencia y coordinación entre los miembros de la comunidad”, en condiciones de respeto en la diversidad de opiniones y en el reconocimiento e intercambio de experiencias, como lo refieren los siguientes testimonios:

Ponerse en el zapato de nuestro semejante, hace que seamos empáticos con sus problemas y bueno también con su dicha (E2)

Yo considero, que cuando no criticamos lo que creemos que esta mal y primero nos enteramos de lo que realmente pasa nos ayuda a no juzgar sin saber (E3)

Demostrando el respeto hacia la gente mayor, sabemos que a los jóvenes ni lo respetan ni le toman en cuenta sus comentarios, ni sus conocimientos...porque los viejitos, así como están tienen conocimientos, tienen saberes, en mi persona yo escucho trato de entenderlos los escucho porque ahí esta el saber de la familia los consejos ahí están, los consejos en una familia, en mi caso yo conozco, yo estoy preparado, escuchar de eso, de respetar las diferentes ideas entonces, valoro todo, todo ese consejo porque en la actualidad no piensan, así ahorita ya somos diferente (E4)

Cuando nosotros salimos de un centro de trabajo hacemos visitas domiciliarias, ahí platicamos a la vez orientamos y las señoras y padres de familia también, preguntan, nos dicen, nos platican, hablan sobre sus tradiciones y costumbres (E5)

El comentario respecto a la empatía a “los problemas, a no juzgar sin saber, estar preparado para escuchar y platicar” es parte de la sensibilidad en que se presenta el discurso intercultural, que implica una toma de conciencia de la cultura propia, que se comunica de manera inconciente a otras culturas, mediado por un lenguaje común basado en el escucha, expresa en la apertura del yo con los otros.

Este intercambio manifiesta una proximidad de afinidad de lenguaje que comunican posibilidades para la comprensión de la gramática cultural, que permite la participación activa en la comprensión de los diferentes escenarios de la cotidianidad, como refiere la participación del siguiente testimonio:

Bueno, participando en todas las actividades de la comunidad es como se ve al menos yo casi no participaba, es como creo que he cambiado mi manera de ver...pagaba la persona para el servicio

*pero yo digo que es mejor participar y así pues uno esta con ellos
(E2)*

La travesía por el proceso de formación para la docencia con enfoque intercultural, expresa su “manera de ver” para interactuar en situaciones formales que legitiman su preparación mediado por sus conocimientos y prácticas que argumentan su manera de articular el lenguaje verbal y su hacer cotidiano en prácticas comunitarias, como refiere el testimonio:

()...Lo más que hay que hacer es respetar los usos y costumbre de las comunidades donde esta uno, ahí es donde se ve el apoyo, si algo pasa ahí esta la gente para apoyar (E5)

El respeto a los usos y costumbres, articulados en el nosotros como los nexos colectivos de la comunidad sobre su hacer cotidiano, enfatiza la participación de los integrantes con un fin común, a decir de Díaz: “expresa principios y verdades universales en lo que respecta a la sociedad indígena” (2013; 40), el trabajo comunal propio de las comunidad Ch’ol, se disipa en la práctica y se reconoce en el discurso del profesor. En tanto que respeto y apoyo son discursos que reaparecen durante la formación como parte de los usos y costumbres de la comunidad hace necesario generar una línea de investigación que de evidencias de la vivencia antes de la exposición al discurso intercultural, que permitiría explicar la adopción y los cambios de rol mediados por esta elección, entretejen determinados entornos de desenvolvimiento entre los Ch’oles que permiten otras formas de asumir la diferencia.

El individuo forma parte de un coro colectivo, que constituye la opinión pública, en el que el individuo participa, lo quiera o no. Por lo tanto el sujeto es un elemento pasivo que se limita a cantar en ese coro la partitura que recibe socialmente.

Moscovici (1976)

5 LA DIMENSIÓN DE LA IMAGEN, LA INTERCULTURALIDAD COMO VEHICULO DE UNA NUEVA IMAGEN IDENTITARIA.



Imagen 5. Profesor Ch'ol en la vida cotidiana, Joñishtye'.

El campo de las representaciones sociales “nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de la representación” (Moscovici, 1979; 46), vislumbrada en la construcción social de los hábitos y costumbres que se reproducen en la vida cotidiana e instituidos en modelos de conducta que permiten el acomodo del individuo en la sociedad con formas propias de

relacionarse con su entorno, este proceso de adscripción en que se afirman una imagen de identificación simbólica que les permite actuar sobre un universo de elementos culturales que consideran propios y tomar posición frente al otro. Como refiere Jodelet:

“Sistemas de referencia que nos permite interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos”
(1986;472)

Este proceso permite configurar la acción e interacción del modelo social en referencia, por los sentidos sociales y culturales que le atribuye el individuo desde el ámbito de su cultura, que le permite identificar su red de intercambio y relación con él y los otros ligado a la rutina diaria en cuanto a organización social, lengua, ritual, costumbres.

5.1 Pautas para vivir en la diferencia

La imagen que ha trascendido sobre a quién va dirigido la educación intercultural tiene un trasfondo desde las políticas de castellanización a una adaptación pedagógica, de las diferencias desde el discurso sin una presencia legítima en el currículum escolar, conceptualmente limitada en tanto contenido y forma. No ajenos a esta noción de modernidad según los testimonios de los entrevistamos se tiene la idea que la educación intercultural es propia para las comunidades indígenas, en respuesta a la pregunta ¿a quien esta dirigido la educación intercultural?

Eso es para nosotros, (hacer referencia a las comunidades originarias) lo que es la interculturalidad ya se esta perdiendo se esta optando por otras culturas lo hemos ido perdiendo por eso es necesario generar más lo de la interculturalidad ... (E1)

Es para los diferentes pueblos, por eso se preparan profesores para que den a conocer nuestras lenguas, culturas y claro no más desprecio a lo nuestro (se refiere a la cultura) (E2)

A nosotros más que nada y a la gente que puede entender que esa interculturalidad siempre va a ver en todos los ámbitos, la intención es que todos seamos iguales en los derechos (E3)

Pues a los profesores que estan, que se van a las comunidades ya que ahí es donde tiene que comunicarse con las personas (E4)

A todo el pueblo, no a uno nada más pero tenemos que conocer bien bien primero que es la interculturalidad para poder aplicar hacia la sociedad y ser igualitarios, tratarnos de manera que podamos comunicarnos (E5)

Esta dirigida para todos los grupos sociales como su nombre lo dice relación entre culturas no solo es la cultura indígena esta la cultura mestiza las culturas extranjeras también están en nuestro país entonces la interculturalidad es universal no solo para los grupos en minoría o solo para nosotros los grupos indígenas sino que debe ser universal la interculturalidad porque al final de cuentas hoy en día hay muchas relaciones de las distintas sociedades incluso de sociedades extranjeras que vienen a nuestro país incluso hemos adquirido ya algunas costumbres algunas actitudes incluso algunas tradiciones de ellos entonces no es exclusivo de un grupo o de una comunidad indígena (E6)

Según los testimonios la relación que se establece entre las comunidades indígenas y el Estado como mediador de las políticas educativas denota un doble discurso de igualdad, equidad, diálogo con un trasfondo de segregación y ajustes a una política educativa compensatoria para las comunidades “diferentes”, al considerar el enfoque intercultural como un instrumento que subsana las añejas deudas históricas de la política de integración, de incorporación, así como los modelos Bilingüe Bicultural para el medio indígena que acentúan aún más el trato diferente para las comunidades en cuestión. Así en este discurso, los testimonios giran en torno a la imagen que se gesta apartir de sus vivencias en la cotidianidad, *“fijando su posición en relación con las situaciones, acontecimientos u objetos que les competen”* (Reyes, 2009; 73).

Así la relación entre el discurso y la realidad responde a un escenario en que los enfoques de la educación intercultural son propios para las comunidades indígenas, en cuanto a modelo enfocado para la formación de los profesores en el medio indígena, que se hace evidente esta distinción en los programas de formación según la población al que es dirigida, a saber las Escuelas Normales federales y estatales sin la connotación de Normal Indígena, el enfoque es optativo a determinado grupo que se autoadscribe como miembro de una comunidad indígena. Aunado a este planteamiento la atención a la lengua indígena, como punto sustancial en la intervención de la educación intercultural como se describe en el testimonio, en respuesta a la pregunta planteada ¿Considera que la educación puede contribuir a la educación de los niños?

()...los niños que no hablan una ninguna lengua tenemos que empezar con su lengua materna iniciar desde ese punto, de que se puede enseñar la segunda lengua se puede enseñar pero tenemos que enseñar lo que es la lengua materna para que también no se le olvide la identidad que tiene porque la identidad no se puede borrar entonces donde quiera que vaya tiene que sembrar en la mente la cultura que tiene (E3)

Si, para que los niños puedan comprender en ambas lenguas ocupamos ambas lenguas español y lengua indígena así nos proponen atender la lengua materna (E5)

Si, el referente de adhesión al enfoque intercultural responde a determinadas características de la población, la lengua materna es el vehículo que permite engranar los procesos de enseñanza aprendizaje con el fin de reconocerse o excluirse en el modelo tipificado por el Estado, como grupo en condición de diferente al resto de la población nacional, esta condición evidente tanto en la unilateralidad de los programas para poblaciones en condiciones desiguales, se vivencia en la cotidianidad del discurso y en el hecho fáctico de la perspectiva dominante.

5.2 El trabajo colectivo en la cotidianidad

Estas experiencias formativas que parten de la reflexión del encuentro consigo mismo y el “otro”, vincula la percepción de una labor que va más allá de la atención de lengua materna, siendo necesario plantear la pregunta ¿Cuáles son los retos que enfrenta en las prácticas interculturales en la cotidianidad; para la referencia del siguiente testimonio:

Es parte fundamental en la educación de los hijos porque gran parte de los contenidos que tienen los libros habla de eso nos habla de costumbres de conocimientos y entonces si la interculturalidad en la relación entre las culturas las relaciones entre las cosmovisiones de las ideologías que trae cada persona si lo conjuntamos prácticamente estaríamos logrando a que nuestros alumnos amplíen más sus conocimientos a través de otras culturas o mejorar

alguna práctica que tengan en el trabajo conociendo otro tipo de conocimiento que tengan otras personas (E2)

()...La interculturalidad es más que usar la lengua indígena (E5)

()...Todos los alumnos estén en condiciones de igualdad, darle la oportunidad q exponen sus puntos de vista ayuda mucho a los niños porque debe haber una socialización un trabajo colectivo entre entre niños tanto maestros la comunidad la gente ese es lo que debe de haber (E6)

Si bien, estas pautas nos remiten a una imagen de interculturalidad que integra conceptos como: igualdad, oportunidad y pensar más allá de la lengua materna, pareciera que la labor, tiene esa resonancia del discurso de las políticas educativas.

Las condiciones de desventaja al que se encuentra inmiscuido le permite vislumbrar una modernidad que se agudiza en el trato desigual, sean estas las precarias condiciones económicas, el color o la pertenencia a una comunidad originaria, son rasgos identitarios que constituyen construcciones de carácter público o privado al respecto los testimonios mencionan que se enfrentan a condiciones sociales de reconocimiento de status social (Licenciado) que de cierta manera segrega dependiendo de las actitudes que asuma en la cotidianidad, posibilitando la tipificación del sujeto, esto en respuesta a la pregunta ¿Qué prácticas contribuyen a potencializar la educación intercultural en la vida cotidiana? al respecto los testimonios mencionaron:

En la sociedad eres maestro tienden a verte que eres grande que eres diferente a veces ya te tratan como una persona más preparada, la interculturalidad no es de subir de nivel de capacidad sino tratar de convivir de manera igualitaria... hay gentes que bueno son maestros todavía se comportan como indio pero desde mi punto

de vista como me prepara yo no tengo pena no oculto mi raza mi cultura nada (E2)

Nosotros tenemos que, en ocasiones concientizar a la misma gente de una misma comunidad porque se dan cuenta que nosotros enseñamos lengua indígena y ellos lo consideran ya no necesario lo que ellos quieren es que aprendan a hablar y a escribir bien el español entonces tenemos ese gran reto ... sigue esa ideología que no podemos avanzar si no dejamos nuestras culturas, hablar nuestra lengua en lugares públicos aún hay falta de respeto, aún hay mucha discriminación hacia las personas de origen indígena (E5)

Testimonios, que expresan la representación social de la imagen que asume como profesor intercultural, expresadas en los discursos interculturales al vivir en la cotidianidad las tipificaciones asumida como producto de su actitud frente a su contexto, condición que modifica las pautas de conducta de los profesores al interactuar en contextos propiamente mestizos, *“La diferencia conduce así a la desigualdad, cuando la identidad que la constituye no se vive como un proyecto de vida libremente elegido sino como la posesión de una propiedad exclusiva que nos singulariza frente a los demás”* (Villoro, 1994), son sus modos y formas de vida, su organización, costumbres y tradiciones que les han sido heredadas y que emplean como un mecanismo de resistencia cultural, y por otro lado, también crean nuevas formas de organización en las que ejercita nuevas formas de aprendizaje, de comunicación y nuevas alianzas que les posibilite un cambio en su modo de actuar, *“Este ámbito se forma con los elementos culturales que son propios del grupo, pero sobre los cuales ha perdido la capacidad de decidir; es decir, son elementos que forman parte del patrimonio cultural del grupo pero que se ponen en juego a partir de decisiones ajenas”* (Bonfil, 1987: 43).

Producto de la pregunta; ¿Cómo ayuda la educación intercultural en la convivencia con la comunidad? los testimonios refirieron el cambio en el modo de

interactuar, la adecuación de la vestimenta y el propósito del decir, fueron pautas que tipifican formas de conducta propiamente desprendidas de su formación, como lo refieren:

Enfrentarse con personas con tu misma raza con tu misma condición social donde no puedes ser discriminado y no puedes discriminar...tienes que adecuar a tu vestimenta como la gente, también no sentirse tan superior con la gente porque también ellos se dan cuenta si son discriminados por parte de alguien (E1)

Tenemos que tratar de ser iguales, vestirnos un poco adecuados a ellos, no digamos que todo sucio o como se diga pero buscar un tipo de vestuario que refleje un poco bueno ante la comunidad. (E3)

El reto principal es el fuente de trabajo en donde trabajas porque tienes que tener un reto un propósito a lo que vas ha ir si por decir mucha de las veces preguntan tu que estudiaste en la intercultural escribes tambien pues sabes hablar perfectamente la lengua desde la sociedad ya no nos catalogan (E6)

La participación implica el conocimiento y el manejo de una serie de elementos culturales propios que hacen posible la comunicación, los aspectos básicos en función de valores comunes, la producción y consumo, el comportamiento cotidiano aceptable.

5.3 El reconocimiento, la solidaridad cuando vienen las cosas

El conocimiento y el manejo del repertorio cultural propio, se adquiere normalmente a través de los procesos de socialización y endoculturación que se mantiene como canales de transmisión cultural interna bajo el control del grupo y que permite dar contenido a la identidad étnica original, y definirla. Como se

presenta en el siguiente testimonio, a partir de la pregunta ¿Cómo se perciben como profesores interculturales?

Habemos profesionistas que se van a estudiar a otro lado según, se van a estudiar y niegan su cultura, no quieren trabajar en su medio buscan otros lugares en la ciudad, pues prácticamente es una negación de la cultura, ya no quieren convivir muy diferente a su comunidad ...se presentan la solidaridad para algunas familias, para otra familia, es que allá lo veo alzado o tiene mucha paga son ciertas cosas que vienen (E1).

La formación profesional otorga un reconocimiento que parte desde la manera vestirse hasta el propio uso de lengua materna. El papel que desempeña la presentación del profesor dentro de su grupo de pertenencia; están en relación a la apropiación de modos de vida, formas de trabajo y valores que legitima la formación recibida en la Escuela Normal, aunado a ello cumplir con el rol que le son asignados por su grupo de adhesión como parte del proceso de aculturación esperado.

Los cambios de vida que espera la comunidad los obliga adoptar modos de vida propios de la cultura occidental (Kashlañ/mestizo); en este sentido los profesores constituyen éste cambio de vida. Son producto de la multiplicidad factores de la vida cotidiana, generado por la imitación que es la representación interna del otro generalizado (Berger y Luckman, 1993), ésta, como el elemento básico de la socialización y como elemento sustancial del rol, haciendo suyo un hacer social así, los referentes de discriminación, de igualdad y modernidad versa desde discursos de propaganda de programas interculturales disfrazadas de autonomía y libre determinación “*con el atractivo de ascenso económico y la eliminación de los estigmas culturales*” (Varece,1995) de una modernidad que motiva al mercado de la competencia y consumo que lucra con formas de convivencia, desplazando

las costumbres (mano vuelta, trueque, trabajo colectivo, mayordomías), la lengua materna por la “racionalidad” del lucro y la construcción de la diferencia a partir del grupo hegemónico. Al respecto el entrevistado responde al siguiente cuestionamiento: ¿Qué prácticas de la educación intercultural se identifican con el grupo Ch’ol, desde tu punto de vista?

El respeto los valores, los valores éticos, la responsabilidad entraría también lo que es la solidaridad es parte de la interculturalidad ahí tu tienes que ser iguales existe esa igualdad porque no vamos a distinguir ahí en la interculturalidad no vamos a distinguir quién es alto quién es chaparro quién es de esta raza vamos a convivir todos (E1)

Los usos y costumbres, ya dentro del ejido fomentar más que nada eso, por lo que ese es la base de ellos, pues para que ahiga una interculturalidad una socialización un trabajo mutuo (E3)

Los eventos sociales que organizamos, eventos deportivos donde tratamos de involucrar a esas personas más los padres de familia y además los niños igual a hacer trabajos donde puedan demostrar la interculturalidad y ellos mismos pueden darse cuenta también (E4)

Los acuerdos es consensados por los habitantes de la comunidad, en los tiempos de sembradío se da la ayuda mutua nadie trabaja para ganar dinero (E5)

Estas prácticas de la comunidad relacionadas a la ayuda mutua, se consideran como una unidad en que cada miembro contribuye participando en la siembra para el bienestar de su grupo, no son asociados a la falta de recurso económicos, más bien como refiere: Díaz, representa “el pensamiento, la acción y el horizonte de los pueblos indígenas” (2007) es en la cotidianidad en que se desarrolla y

determinan las características de éstos procesos y permiten a cada individuo obtener experiencias formativas de su personalidad mediante sus vivencias y mediante las relaciones de él y con los otros. No hay que olvidar que su vida cotidiana esta condicionada por los patrones culturales impuestos en su grupo familiar, social o étnico al que pertenece, que se gesta y expresa en la práctica cotidiana, en donde se adquiere la capacidad de mantener o renovar los saberes y las formas de vida transmitidos por su cultura.

Es así, como a través de ella se finca una división social del trabajo en la que se realizan labores específicas en estrecha cooperación. De igual manera, ésta determina cuáles son los derechos y obligaciones de cada uno de sus miembros, así como su participación ritual en ceremonias mágico-religiosas, de ahí es considerada como una unidad a la que contribuye cada miembro en la medida de sus posibilidades. Actividades que conllevan a practicar valores como menciona el siguiente testimonio:

Practicar los valores como respeto, la tolerancia, la solidaridad, la honestidad, la verdad son parte de la interculturalidad y que ha ayudado mucho las buenas relaciones en la comunidad, mediante la selección de autoridades ellos no pueden tener autoridades que son jóvenes no le dan tanta importancia si tienen un alto grado de estudios, así puede tener su maestría su doctorado pero ellos lo consideran que no ha conocido de la vida entonces ellos buscan a las personas que consideran que ya ha vivido bien, que ya saben del trabajo, que saben como guiarse y guiar a un pueblo entonces esa organización lo tiene ...al igual en sus fiestas buscan personas que conozcan la cultura que conozcan los rituales e... hay rezos que yo no conozco (E2).

Esta, interculturalidad es un tema muy interesante es parte de la preparación del ser humano porque la interculturalidad es la parte humanista yo creo ... el respeto todo eso enseñarse en todos los niveles estando en un pueblo indígena (E3).

Desde una plática de cómo debemos de ejercer la interculturalidad porque ya lo estamos perdiendo, fomentarlo más, ayudar en cuanto a los usos y costumbres sus tradiciones (E5).

Si bien, es cierto que las categorías referidas respecto al: respeto, tolerancia, solidaridad y la honestidad son parte del discurso intercultural de las políticas multinacionales con la intención de homogenizar los cánones de la interacción humana, también es cierto que los profesores se apropian del discurso y se reproducen al interior de las comunidades con un sentido articulador que surge de la representación social del sentido común parafraseando a Moscovici de lo que esta socialmente elaborado y constituido de contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos, traducidos en imágenes, creencias e ideas que condicionan la correlación entre las categorías que se adquiere de la información obtenida en determinados círculos académicos, políticos y culturales en que el sujeto interactúa, en contraste con su quehacer cotidiano, de ese modo de vida, propio de su comunidad de origen, en palabras de Berger y Luckmann (2003) de *“la realidad interpretado por los hombres”*, de las *“las formas en que (...) aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en ella circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano”* Jodelet (1986: 473), son condicionantes que permiten al sujeto asociar e interpretar a su realidad desde el discurso de las categorías presentadas en diversos contextos.

5.4 Referencias para la construcción social del otro

El ser humano construye el concepto de diferencia a partir de la identificación de lo distinto hacia sí mismo, es decir, al reconocer rasgos o características semejantes ú opuestas en el otro, realiza un reconocimiento que le permite sentirse perteneciente o no. De acuerdo a Garcia (1999; 19) *“las diferencias captadas por el sentido de la vista son el primer elemento acerca de cómo construimos nuestro concepto de diferencia”*. A través de la percepción de las

formas y constitución de las personas, objetos o situaciones comparamos lo nuevo de lo ya conocido y de esta manera generamos construcciones simbólicas que prejuician, jerarquizan y determinan estereotipos. Como menciona el siguiente testimonio:

Sigo teniendo esa noción de interculturalidad donde quiera que voy, anterior recibimos curso con los otros niveles monolingüe entonces ellos no querían pues los otros insistieron pensaban que nosotros tal vez que no llegábamos a pensar más que ellos entonces había una cierta clasificación de monolingües y bilingües pero en mi caso yo quiero estar con todos, con quien sea, como sea y quien este ahí pues bienvenido sea sin distinción si está más preparado mejor todavía aprende uno más (E2)

La diferencia como tal es una dicotomía, a través de ella se genera una identidad cultural que se manifiesta a través de: costumbres, tradiciones, creencias y símbolos que fundamentan un sentido de pertenencia entre los individuos (que a su vez genera relaciones de poder), en donde se invalida al que es socialmente diferente, haciendo sentir a los diferentes como no pertenecientes o desiguales. En este sentido la connotación profesor bilingüe da un supuesto que el trato de los profesores monolingües frente a estos, no es incluyente por la imagen que representa su procedencia, expresiones como estas nos permiten identificar las diferencias que se establecen entre los mismos a partir del lugar de procedencia.

Como que conozco los diferentes tipos diferentes tradiciones y costumbre de cada comunidad que me ha tocado donde vayamos a trabajar porque desde ahí nos tenemos que acoplar con ellos también (E4)

()...Utilizo el lenguaje con los niños me socializo con los niños con la lengua casi mayor mente no utilizamos el español porque el español algunos de los niños no comprenden comprenden más en el lenguaje entonces por eso digo pues es mejor la intercultural asu propio medio del niño (E6)

Cabe señalar que la diferencia se construye en cada contexto de manera distinta, debido a que el conjunto de relaciones que se establecen entre los individuos y grupos para vivir en una colectividad, debe de obedecer a ciertas estructuras internas que determinan funciones sociales de convivencia. Sin embargo, pese a que cada sociedad tiene su propia singularidad, dentro de ella existen categorías que marcan otras diferencias. Los niveles que inciden en la construcción de la diferencia son: el color de la piel, la lengua, la cultura, la posición económica, la familia, la religión y la política ya que a través de éstas instituciones se legitima un constructo social.

Por otro lado la educación que está inmersa en estos procesos sociales contradictorios fragmentan los espacios educativos proyectando a su vez metas escolarizadas inalcanzables para todos, ya que la desigualdad socioeconómica discrimina a los más marginados. (Rockwell 2011; 92)

A partir de la reflexión anterior considero que la diferencia establece un principio de reconocimiento entre los individuos. Por un lado se desea tratar a todos por igual generando espacios de solidaridad, pero por otro se deben reconocer las diferencias de los individuos que permitan identificar sus particularidades.

La interculturalidad como condición humana, necesariamente su esencia radica en su ser, como tanto ser de mundo intencionado, direccionado a ser cultura, arrojado a ser posibilidad, a ser lo humanamente posible, posibilidad inserta en lo propiamente humano – respeto, dignidad, aceptación- en un diálogo propio con lo otro y los otros y nosotros, visión-misión se confabulan para las posibilidades. Sí, cierto es que cada cultura humana es intercultural por divinidad, mercantilismo,

imperialismo, socialismo o globalización, acertadamente también es posibilidad en todos los contextos, salvo que la cosificación de lo humanamente sea posible, diría Giddens (2007) a puesto la cultura en riesgo.

La interculturalidad como hecho humano debe partir como eje rector de la cuestión pedagógica, si es que estamos deconstruyendo un topos de descolonialidad que parte de la noción cosmogónica de los pueblos. Al respecto Garcia (1999) alude a *“una relacion de comprensión, respeto y reconocimiento mutuo entre culturas”*. Pensar en la interculturalidad como ese diario vivir, el encuentro constante con lo opuesto que no fuciona, ni enajena y que siempre se mantiene como tal, es deconstruir el sentido lineal de la historicidad, a la vez permite discernir horizontes prometedores de la reflexión de la experiencia educativa. En tanto referirse a educación universal, globalizadora es pensar en el empirismo taxonómico, funcionalista, estructuralista dictado por el pensamiento hegemónico, en el prestigio absoluto.

El posicionamiento conceptual del topos intercultural refiere el marco de referencia a considerar al “otro” el “no yo” con fronteras y límites en el imaginario de la hegemonía dominante, en categorías de “oportunidades” al acceso a la vida pública, igualdad frente un abanico de nominaciones; equidad dispersa en una geografía de causas nobles y educar en la tolerancia a los más desprotegidos⁵. Redimir patologías de desigualdad producto de la incomprensión de los grupos étnicos entre sus “ellos”, surge como premisa para legitimar la urgente necesidad en establecer un diálogo entre sus pares, considerando que su condición de marginación y extrema pobreza provoca según estadísticas altos índices de analfabetismo, reprobación escolar, alcoholismo, mortalidad y natalidad, datos

⁵ El topos intercultural tiene diferentes acepciones: políticas, culturales, sociales y académicas: proyectos; articuladas desde diversos posicionamientos que le subyace: diálogo, encuentro, tolerancia, diversidad, complementariedad, respeto, reconocimiento, autonomía. Resguardando en cada uno de esto ámbitos los principios rectores considerados para la interculturalidad como un enfoque, que norme la práctica de la vida cotidiana (interacción) en contrapunto de un referente que el espectro de la interacción asuma el papel protagónico.

que arrojan una lectura inequitativa en el trato hacia el interior de los grupos originarios.

Urge así, que “ellos” aprendan a comunicarse , tolerar y aceptar que en sus grupos vulnerables hoy comiencen a desempeñar un nuevo rol. “Dice María, hoy tengo voz y voto, ya no le pregunto a mi marido ¿por quién voy a votar?, soy como las mujeres del cashlañ; la rosa ya tiene su propio tienda -abarrote- no necesita de marido ni pedir permiso” consideran pertenecer a un grupo privilegiado que ha transgredido el status quo de la tradición, las enorgullece, su objetivo en cuestionar la razón para su arribo a la homogeneización de los ideales de los iluminados, arroja la lógica de la vida comunitaria en la emancipación de la mujer, el trato equitativo e igualitario, los hombres con lecciones de diálogo e inclusión, la diferencia es una cuestión de todos replican en altavoces en asambleas comunitarias, incitación involuntaria, mediante el atractivo del modelo; que tienta a imitar determinados patrones de liberación (Maalouf, 2009). Integrarlas a la vida escolar, es ahora la ruta; no más segregación, distribución equitativa en los ámbitos de la vida escolar desde la entrada con horario de tolerancia de 8:05 hasta la salida a los tres toques de timbre.

La profesora Chofi, menciona: *“las niñas son más participativas, defienden sus puntos de vista y las que hablan mejor el español las respetan, consideran que es muy valioso su cultura y que es bueno conocer a otras para saber como viven”*, la adopción de patrones tipificados de origen occidental son imitados convencionales con sentido de cambio y modernidad, puente de acceso a la legitimación de los derechos a la igualdad propio de la ideología indigenista del Estado mexicano que reduce los problemas a sociales a programas asistencialistas.

En principio direccionar, idealizar pautas sociales de convivencia es tan esencializante como creer que todos tenemos acceso al capitalismo sin un fin de lucro. En consecuencia la pregunta es ¿si corresponde la interculturalidad a un modo de vida ideado desde las políticas transnacionales o es un modo fáctico de un hecho social culturalmente situado?, cuando el hecho mismo de pensar en el

“deber ser” para los demás es tan arbitrario como arrogante en su carácter de salvador del universalismo occidental.

...Solo cuando nos atrevemos a dudar de nuestras certezas es posible abrir la ventana que nos permitira comprender, valorar respetar la existencia de otros modos de ser y de vivir, que -aunque diferente a los nuestros- requiere nuestra y apertura al otro.

Panikkar, 2006

6 RESULTADOS GENERALES DE LA CARTA ASOCIATIVA

La asociación libre, tiene como propósito organizar y analizar los lazos de relaciones significativas de una representación a partir de la recolección de las ideas producidas por los profesores, las cadenas de asociaciones fueron en primer momento pláticas informales en lengua materna realizadas como parte extensiva de las entrevistas, que posteriormente se formalizaron en transcripciones de acuerdo al termino inductor “junlajalonla” con el finalidad de explicitar de manera más elaborada las asociaciones y su correlación con las dimensiones de la representacion social a decir de Moscovici: la información, la actitud y la imagen, propiamente de los sujetos involucrados.

El análisis del significado de las palabras tiene como base la información transcrita obtenida en lengua materna que da cuenta de la especificidad del grupo cultural al que se hace referencia, ofreciendo una mirada desde las representaciones sociales de su entorno mediado por la tradición oral y las prácticas sociales que articulan categorías propias de la construcción social de su grupo.

En la elaboración de las cartas asociativas participaron seis profesores Ch'oles, que han laborado de manera ininterrumpida en comunidades del mismo habla, así que el uso de la lengua materna, en su repertorio posee la experiencia que legitima el análisis de la construcción de la Carta Asociativa. La aplicación de dicho instrumento se diseñó para el termino inductor “junlajalonla” palabra que es la ruta a decir de Schneider al acceso para identificar “las construcciones

culturales” (1984; 4) palabras que dan cuenta de los significados de la representaciones sociales desde el repertorio de la lengua Ch’ol.

6.1 El termino inductor “JUNLAJALONLA”

El termino inductor “JUNLAJALONLA” es producto de las reflexiones en torno a la traducción no literal de la palabra interculturalidad, como el modo de explicar su acercamiento y contenido semantico, este TI “JUNLAJALONLA” como palabra compuesta se construye a partir de tres categorias “JUN” que deriva de la palabra JUMPLE’ a su vez pertenece aun grupo consonántico y es un marcador numérico “uno”.

Grupo consonántico (jp,jb,jm y jg)		
<u>Marcador numérico</u>	<i>ti kil</i>	<i>Un objeto animado</i>
<i>Jun</i>	<i>sujt</i>	<i>Una vez</i>
	<i>Jajts</i>	<i>Un golpe</i>
	<i>jajg</i>	<i>Una mitad</i>
	<i>jajal</i>	<i>Partes iguales</i>

Tabla 6. Marcador Jun.

La j, según Summan (1973; 9) corresponde a una de las consonantes fricativas que aparece en la lengua Ch’ol, que tiene como característica pertenecer a un morfema discontinuo que representa “nosotros” (*j...la*), mientras que el sufijo “al” funciona como relacionador; por lo tanto *j...la + al = igual*. Se utilizan en situaciones cotidianas; en respuesta a un saludo *wōkos awōlō* (*gracias*) y en respuesta “*lajal*” igual o “*junlajal*” que expresa reciprocidad de agradecimiento, sumando el “*lonla*” que representa a *nosotros* como futuro inmediato; designa una idea reacionada a “un encuentro entre todas las personas en condiciones de iguales”.

Por lo tanto “JUN”, es una palabra que expresa cantidad; mientras que LAJAL es una idea de distribución y LONLA es el marcador del sujeto que se le atribuye la noción de nosotros en reciprocidad desde las representaciones sociales de los hablantes.

Respecto al uso de JUN en palabras compuestas se presentan las siguientes situaciones:

Lu'lajalonla	Nosotros somos iguales en un tiempo-espacio específico
Tyemelonla	Estamos juntos, reunidos
Müchülonla	Estamos amontonados
Junlajalonla	Todos somos iguales (humanos)

Tabla 7. Palabra compuestas.

Junlajalonla se utiliza para referirse a seres humanos, “LAJAL” es un adjetivo que nos indica una cualidad positiva de igualdad de los seres humanos siempre que esta sea acompañado de “ONLA” que es un sufijo que sirve para formar adverbios, principalmente de modo humano, en tanto que la representación del sentido figurado en la lengua refiere: al trato o la relación del encuentro entre todas las personas. Por lo tanto, TI “junlajalonla” explica una compleja red de relaciones que designa un encuentro entre nosotros como iguales, que remite a la aproximación del “yo” con el “otro”. A partir de estas construcciones el TI se fue asociando de acuerdo a las lógicas de la lengua, obteniendo 23 palabras asociadas al TI, 6 relacionadas a la primera palabra que se le vino a la mente antes presentando el TI, consiguiendo los siguientes resultados, se identifican las categorías: Ñuñsak’iñ, chunlibl, Xömbal, lumal y mulawil.

A (1,2,3,4,5,6) corresponden a la primera asociación.

A1a+f (2b,3c,4d,5e,) segunda asociación que consiste en producir tres asociaciones que le viniera a mente sin repetir palabras.

En el TI Junlajalonla en la primera asociaciones libre se obtuvieron 5, en A1 y A6 se retipe: Ñuñsak'iñ, A2 chunlib, A3 Xömbal, A4 lumal, A5 mulawil; en un segundo momento se producen 18 asociaciones libres; 6 en A1a: püsbil, Juntyemelonla, isum, K'uñlakbü, melobil, kotyañ; 3 A2b: Tyük' lak ñoch, Motyinmel, wenlel; 3 en A3c: K'üsbil, Pusk'al, Ty'añ; 3 en A4d: Tyem ajñel, Küñityañ, Piülob; 3 en A5f: Tyoj isañ lak trañ, Utsa'ty y Kichañoob. En general Ñuñsak'iñ presenta dos repeticiones en la primera etapa de asociación.

CARTA ASOCIATIVA					
TÉRMINO INDUCTOR:					
JUNLAJALONLA					
Asociaciones libres (A)					
1	2	3	4	5	6
Ñuñsak'iñ	Chunlib	Xömba	Lumal	Mulawil	Ñuñsak'iñ
A a	A b	A c	A d	A e	A f
Püsbil	Tyük' lak ñoch	K'üsbil	Tyem ajñel	Tyoj isañ lak t'añ	K'uñlakbü
tyemelonla	Motyimel	Pusk'al	Küñityañ	Utsa'ty	melobil
isum	Wi'	Ty'añ	Piülob	Kichañoob	kotyañ

Tabla 8. Asociaciones libres.

La carta asociativa del termino inductor *junlajalonla* como se muestra en el cuadro se observa que Ñunsak'iñ se repite en dos ocasiones, la información obtenida de esta palabra deriva de dos componentes básicos: ñunsa /es un verbo transitorio que significa *pasar*, en sentido de tiempo (paso de...) adherido a una raíz nominal que funciona como clasificador *k'iñ* como sol, día, fiesta, cumpleaños, determinando que se relaciona al "diario vivir" asignado a la relación sujeto-naturaleza-cosmogonía que se encuentra en relación a su modo de convivir en diversos contextos (personas, naturaleza y cosmogónico) que resume las actividades socialmente compartidas (la rosa, la quema, la tapisca, la pesca) o las prácticas que permiten en común la ayuda mutua, como sustrato de ese diario vivir al que refieren la categoría.

Producto de la segunda asociación para esta categoría se presentan: pösbil tyemelonla, isum, K'uñlakbü, melobil, kotyañ. De acuerdo a la secuencia de aparición:

-Pös es relativo al verbo enseñar –*bij* camino, refiriendo a lo que nos enseña en el andar en el día, día, nos orienta, nos enseña, nos da lecciones. El palabra *junlajalonla* se relaciona con *pösbij* entendido como las situaciones que se enseñan en el andar del día a día (convivir, compartir), en correspondencia con -*tyemelonla* de esa unidad reciproca de estar juntos, que implica sujeto-naturaleza-cosmogonía en orden de su razón de ser –*isun*, en donde nos aprendemos nosotros mismos –*k'uñlakbö* (*triada, s-n-c*), como ese lugar que asume –*melbi*, lo que es posible hacer como ser, en – *kotyañ*, ayuda de nosotros (*triada*).



Imagen 6. Las experiencias del diario vivir, los mayores.

Ese *-pösbij* hace referencia a una actividad de enseñanza mediado por los consejos “*bajche’ my lak t’yjk’el ty lak kotyoty’*” / “que se dan en casa”, la importancia es la manera en que el mensaje es asumido, “*che’ bajchej my lak söbeñtyel ityojle ty’añ*” “lo que nos dicen las palabras es la dirección correcta”, no en sentido impositivo más bien aparecen de las experiencias de los mayores; “*jiñ t’yjk’ol työlem ty sömlib lak piulob ty mulawil*” “esos consejos vienen de los que han caminado el mundo”, que como contenidos han permitido una relación estable con los otros, “*k’ösbiñ lak Piölob*” / “cuidar al otro (s)”, “*kotyañ*” / “ayudar”, *ch’ujbiben isün mulawil*” / “aceptar las diferentes formas de convivencia”, “*köñö yanbö tyañ*” / “aprender otra lengua”, por lo tanto lo que se enseña proviene de experiencias vividas.

Al respecto la segunda asociación que aparece *tyemelonla* (*-Tyeme/* junto, unido, unidad; *-lonla/* marcador nosotros; nosotros estamos juntos en unidad (reciprocidad), alude a la manera de estar juntos en la toma de decisiones, no la imposición de ideas; “*ñaxañ lak lu’ chajpañ chuki my ke yujtyel*” / “primero se analiza que ocurre si tomamos esa decisión”, preámbulo antes de la definición de una manera de proceder “*Tyemelonla lak chajpañ bajch’e my lak chöntyö*” juntos

discutimos la manera en que vamos a vivir”. Ese vivir que denomina su razón de ser (-i clasificador de posesivo (el/ella); -sun/razón) en lo aprendido en el encuentro con el otro, de ese espacio “en donde nos conocemos nosotros mismos frente al otro” (-K’uñ/aprender, conocer -lak/ posesivo nosotros, -bö/ pronombre indefinido); ese encuentro con el otro y consigo mismo posibilita comprender “lo que se puede hacer” -mell/ hacer -bil/, apertura que construye “ayuda, duda o posibilidad” -kotyañ.

6.2 Ñuñsak’iñ, la convivencia con los otros

Esta representación social de la categoría Ñuñsak’iñ, es la función que asume la actitud como la manera en que se convive con los otros, con lo otro entendido como espacio-tiempo, en su diario vivir, implícitas en sus actividades con su medio natural, social y cosmogónico; son formas de representar su visión de mundo inscrito en el saber compartido. Considerando en estas representaciones sociales la manera en que están organizados las relaciones de los hechos objetivados (espacio, tiempo, causalidad, lo usual, lo estético, lo sagrado) como categorías constitutivas del objeto y como esencia del ser (intencionalidad) cercanía, lejanía, incluyo o excluyo, me daña, construida desde la esencia del ser como intencionalidad (cercanía, lejanía, inclusión o exclusión, lo que daña, o qué es bueno), representados en las prácticas sociales como una relación viva con el objeto (Levinas, 2006: 121).

Considerando que las representaciones sociales siempre son la representación de algo o de alguien socialmente compartido, esa opinión es constitutiva del objeto, su existencia es en relación a los actores sociales (individual –colectivo) (Moscovici. 1986) existencia que permite la apropiación de esa realidad dentro de su propio marco circunstancial (historia, contexto e ideología) como refiere Jodelet (1989) *“la construcción de una realidad común para un conjunto social”* que dan sentido el hacer en la vida cotidiana emergente de su significación y determinada por los efectos del contexto como producciones discursivas desglosadas en el

contexto ideológico y por el lugar que ocupa en sujeto en el grupo social, en este sentido la referencia Ñuñsak'íñ como ese diario vivir circunscrito en sus tareas diarias que asume como parte esencial de su modo de convivencia esa función social le permite de modo compartido pensarse como el otro.



Imagen 7 . El encuentro con el otro, Naturaleza-Cosmos. Cueva de la cruz, Tila Chiapas.

Explicar el diario vivir, acotado en la función social que corresponde a actividades preestablecidos, apela a ciertas explicaciones, asociadas al sincretismo y al mestizaje fluido en el modo de pensar de las comunidades originarias, con una forma particular de entendimiento que a lo largo de su historia ha construido explicaciones de su propio modo de vida, que constituye su entendimiento hacia el mundo que lo rodea con el colorido de sus risas, llantos y de ese sutil lenguaje que invita forjar los colores de su propia naturaleza a decir de Sabines (1996) de ese *“lenguaje lateral y subversivo”* que reside en tratar de entender lo que pasa en la intimidad de ese vivir, que difícilmente puede ser explicado desde un conjunto de datos preescritos en la literatura de la traducción literal de la palabra.

Lak ñuñsak'íñ; nuestro diario vivir, como pasamos los días, el día a día, como vivimos los días, como pasa nuestro día, nuestra vida común o la vida misma de todos los días son hechos sustanciales presentes en el modo que se asume el sujeto frente a su propia historicidad, los pueblos originarios, son portadores dinámicos de la etnicidad histórica. El pasado y el origen étnico han sido conceptos persistentes y recurrentes para nuestro entender del nacionalismo moderno y la construcción nacional.

Esta relación directa con los acontecimientos de su diario vivir nombra las relaciones que se establecen en su entorno mundo-universo, representado en el encuentro con el otro, con la naturaleza y con los dueños del mundo en que convergen personajes que representan a la montaña, cuevas, ríos, viento, al agua, al bien y al mal, dotadas de palabras que permiten el afecto en el encuentro en ese ritual de lo visible y lo invisible.

Esta agencia como menciona Giddens (2007) incide en la manera de pensar su propia realidad a partir de la apropiación de los modos de convivir con los otros y con lo otro, un proceso de otredad que transversaliza los planos de convivencia con el mundo-universo, el diario vivir implica tener una idea clara de hacer de todo lo que le rodea su vida; el respeto siempre esta al encuentro con la diferencia, interrelación presente en la convivencia con el cashlañ, el tsuts, y el grinco, modos y formas de organización al interior de su grupo no son vulnerados hay un ejercicio pleno de sus propias “costumbres”. La visión de mundo del Ch'ol, incluye a un Dios que ellos creen que interviene en los asuntos humanos. A ese Dios que invocan con frecuencia, le hacen ofrenda y le dedican bailes rituales en el que la guitarra, el tambor, la flauta y el violín convergen su esencia para satisfacer a un Dios de nombre “Ch'ujtyaty”, “lak tyaty lak ña” padre y madre a la vez.

El conocimiento *–chun / donde habitamos, habitar; -lib / nosotros: donde habitamos, (chunlib), esta enmarcado con la asociación; Tyük' lak ñoch, significado del entorno que rodea los lazos de -tyük'/pegado, -lak/nuestro (as), - ñocho / aderido a; permitiendo el equilibrio entre los integrantes que configuran*

el entorno humano como totalidad, “luk Tyük’ lak ñochlonla “ “todos estamos unidos con algo igual”, conformado en principio del sistema de parentesco.

También se ve la asociación de -“Motyinmel” derivado de –motyin/ juntos, juntar; -mel/hacer; que representa “hacer juntos” como la pizca, el desmonte, la quema, la siembra, la colecta; que se identifica como una actividad “que es buena/lo que es bueno hacer” siguiendo la asociación: -wi’ /raíz, como su adhesión comunal, la idea de armonía en la ayuda mutua, es un conocimiento que permite el equilibrio sujeto-naturaleza (tiempo y espacio para la caza, siembra, colecta) que reconfiguran su concepto de mundo en su redefinición como sujeto, redefiniendo su identidad cosmogónica basado en la epistemología de sus principios culturales. Esta conexión se enfatiza en los escritos de el Popol vuh así como los principios de la reciprocidad asimétrica y simétrica es un quehacer de la colectividad de la diversidad (nunca se quema todo o tala) hay una relación de riqueza con la esencia del cosmos. Existe un emparentamiento con los sistemas cósmicos que explican el comportamiento de la naturaleza, que consiste en la integración de una concepción de naturaleza – cosmos. (Varece, 2010)

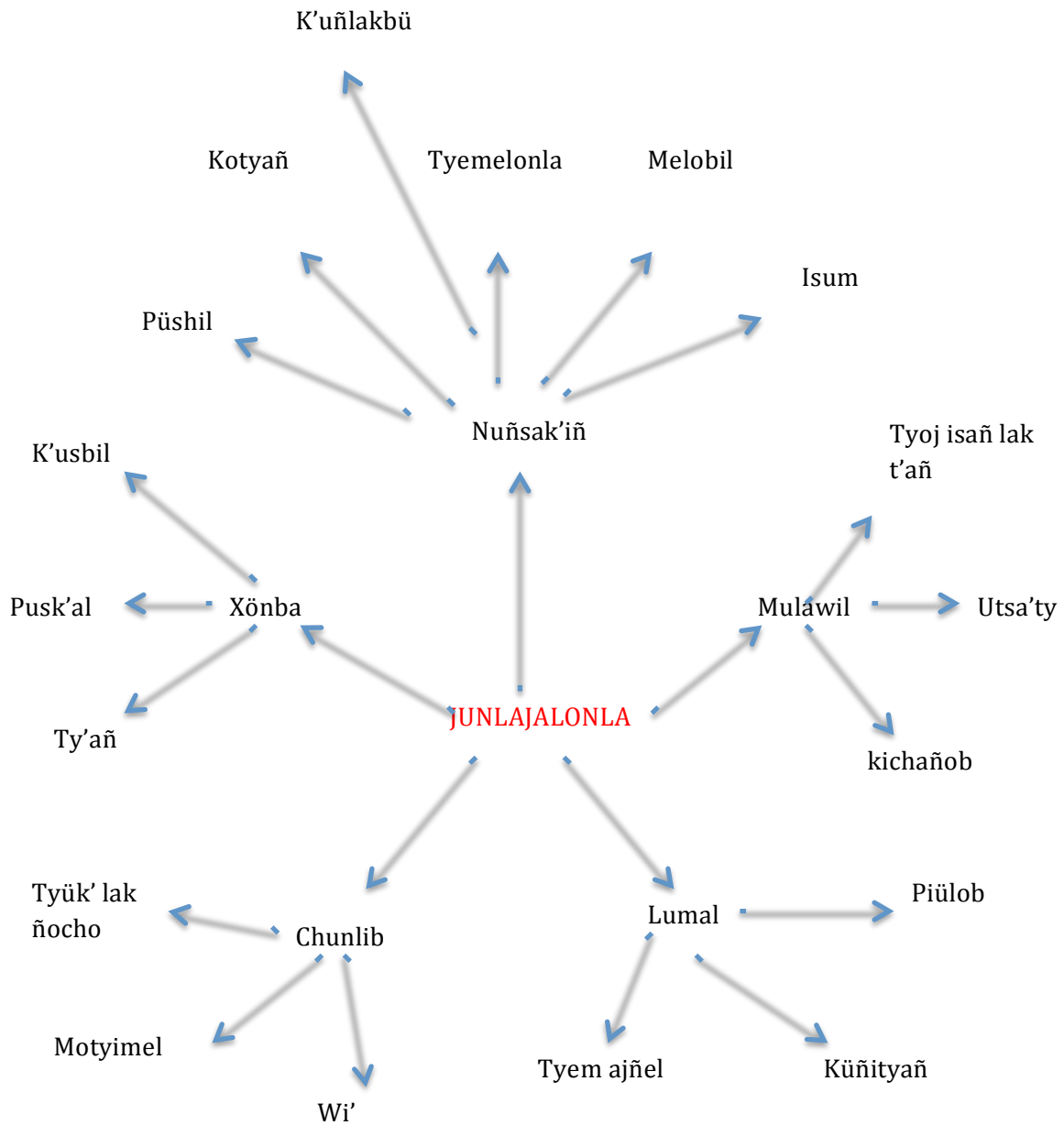
La información que fluye entre los actores de la investigación respecto a su pensamiento situado asume ese ejercicio del “*junlajalonla*” como una forma de vida representada en la asunción identitaria del cuidado del otro, en un marco de respeto hacia la vida, en que el pensamiento está en constante cambio como se observa en el la categoría *xümba*, “caminar” literalmente explica el proceso de la acción del verbo, en cuanto a la RS en el pensamiento de los actores implica que va y viene de un determinado recorrido de pensamiento y acto que trasciende en el modo de asumirse con el otro. Al respecto al hablar de *-ty’añ*/lengua, palabras; hace referencia a un modo de pensamiento en en andar; “*che’ tais lak xöntyisö mulawil muis lak tyajbel isun lak ty’añ*” / “cuando hemos caminado el mundo podemos entender nuestras palabras” en referencia a un sistema de pensamientos encontrados en el *-pusk’al*/alma, sentimiento; adherido en la palabra en el reconocimiento y –cuidado/*k’usbil*.

En cuanto a la asociación libre *-lumal/comunidad, pueblo*; delimitado en una “unidad de estar juntos” *-tyem ajñel*, desentraña el encuentro con uno mismo, cuanto más unidos están, más cerca están de uno mismo en esa categoría denominada *-lumal*, espacio y tiempo de convivencia entre esa diversidad de palabras y actos que representan el modo de interpretar al *-piülob/semenjante* en “el yo” “hermano” “pariente” lenguaje que constituye y es constitución de su ser, se nutre de su ser, ser que siempre se pregunta por su ser, “*de ese yo en nosotros*”/ “*my lak k’elabö ty lak piülob ya’ ñocholobö*” que permite *cuidarse/küñityañ* en comunidad representado como: la palabra, los valores, la identidad. “*Yaañ isun lak ty’añ, chubölakmel, bajcheb chukulonla, lak wi*” *categorías que regulan el modo de estar juntos/tyem ajñel (-tyem/junto/soporte/banco, -ajñel/estar, correr).*

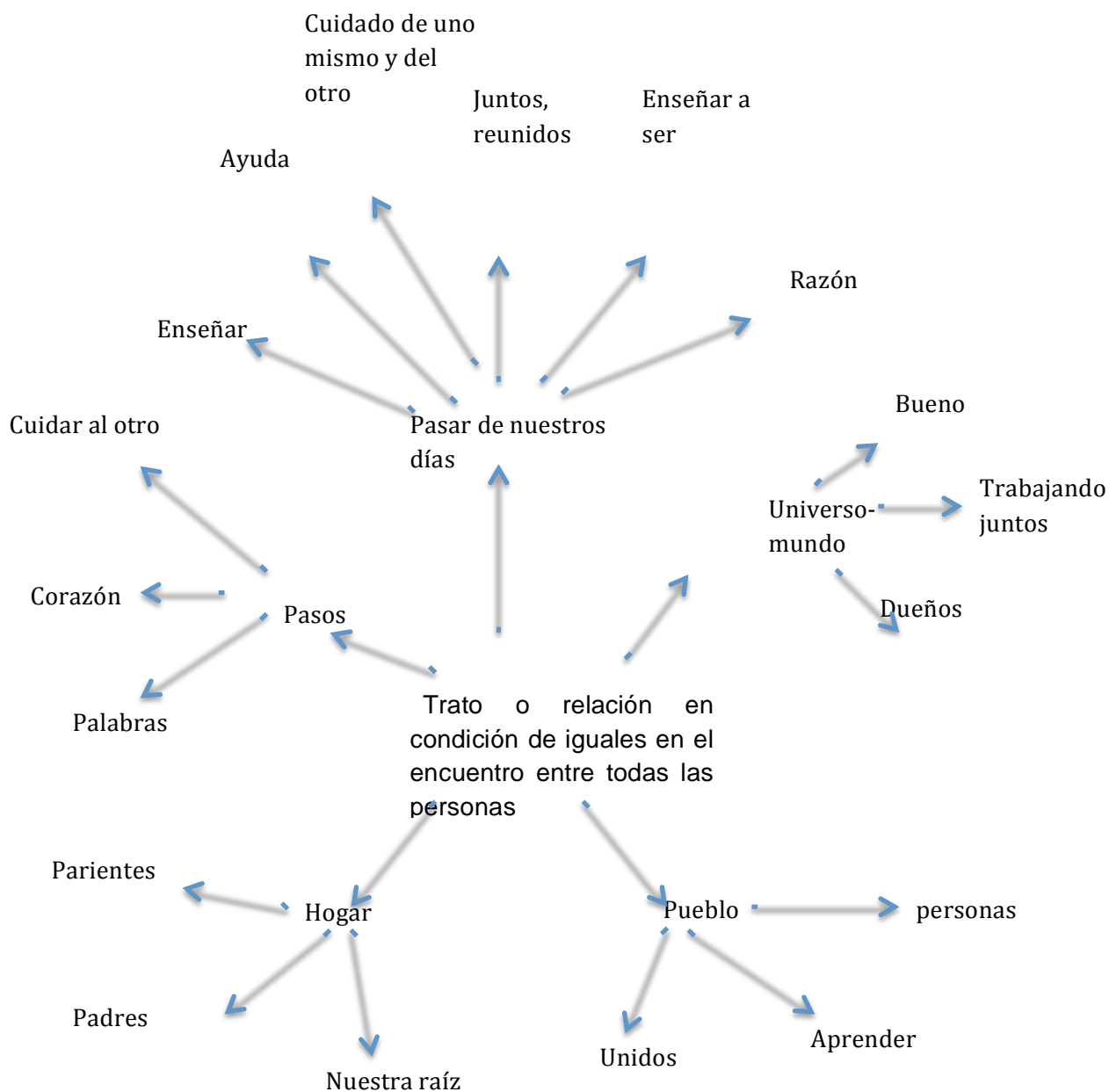
Se observa que las representaciones sociales respecto a *mulawil/universo-mundo*, reitera ese modo de estar juntos con los elementos de la naturaleza: ríos, montañas, cielo, cuevas, animales y seres sobrenaturales son con quienes se comparte el hogar, en este proceso de encuentro y desencuentro entre *-kistaño/hombre* y *mulawil*, permite encauzar las “formas pensar su realidad” - *Tyoj isaj lak t’yañ* (*-Tyoj/derecho, bueno, encauzar; -isaj/escencial, poco; -lak/nuestro; -t’yañ/palabra*), que permiten la “buena relación”/uts’aty del sentimiento de unión entre el mundo humano y la naturaleza, “*la primera dimensión del sentimiento...acerca de la tierra es, por lo tanto, una admisión de que somos físicamente parte de ella*”. (Deloria,1999: 253); *-mulawil* por lo tanto, hace referencia a las manifestaciones naturales y culturales que rigen el misticismo que se ha sedimentado en las formas y modos de interpretar el universo-mundo. Esta cosmovisión vierte presencia de seres que cuidan el *mulawil* expresando en *kichañob* (*-kichan/pariente, tío; -ñob/nuestro*), aunque literalmente se relacione al parentesco tío, el sentido de la asociación libre se refiere a los “*seres que cuidan*”, y guía todos los aspectos de la vida, incluso las actividades cotidianas de las personas y las formas en las que adquirirían alimentos y otros recursos. Estas “*concepciones del mundo contienen, cuando tratan de obtener una solución*

completa del enigma de la vida, la misma estructura. Esta estructura consiste siempre en una conexión en que se decide acerca del significado y sentido del mundo” (Dilthey, 1954: 115).

Estructura del esquema de la representación de la Carta asociativa de Abric (1994), asociaciones libres en la lengua Ch’ol.



Estructura del esquema de la representación de la Carta asociativa de Abric (1994).
Traducción de las asociaciones libre de la lengua Ch'ol.



6.3 De la interculturalidad al junlajalonla

A partir de esta analogías expresados desde la lengua Ch'ol, se identifican variables que delimitan el discurso adquirido y reproducido desde su proceso formativo en contraste con el saber vivido en su cotidianidad. (ver tabla 9)

Discurso-plano fáctico	Plano fáctico
Interculturalidad	Junlajalonla
Uso de lenguas	<i>Nosotros como futuro inmediato</i>
Cultura y tradiciones	Relación
Intercambiar culturas	Reciprocidad
Intercambiar ideologías	Un encuentro
La vida misma de una persona	Condiciones de iguales
Compartir lo que yo soy	Intencionalidad
Entender al otro	Aceptación
Incluir al otro	
No discriminación	
Solidaridad	
Eventos culturales (altares)	

Tabla 9. Interculturalidad/junlajalonla

En cuanto a la información que se obtiene de las entrevistas sobre las RS sobre la interculturalidad se mencionan de acuerdo al orden de aparición en el discurso: *como uso de la lengua materna, la cultura y las tradiciones, el intercambiar culturas, intercambiar ideologías, como la vida misma de una persona, compartir lo que soy, entender al otro, incluir al otro, no discriminación, la solidaridad y los eventos culturales*; forman parte del repertorio de la revaloración de la cultura, la identidad y el respeto a la diversidad de los grupos existentes, como parte de los

objetivos preestablecidos para la educación intercultural, a una década de su implementación se observan avances sustanciales en el reconocimiento y autoadcripción de la identidad indígena, (SEP, 2001) en el caso de los profesores entrevistados. Una visión que fortalece una convivencia con respeto y valoración del otro, desde su propia constitución de sujeto como producto de esa imagen que se ha reivindicado como “igualdad, respeto y aceptación” orientado desde el discurso político. Así, los propósitos de la educación intercultural como: comprender *“la realidad desde perspectivas culturales diversas que faciliten la comprensión de las prácticas, propias y ajenas, de manera crítica y contextualiza”* se van haciendo realidad en el contexto del discurso de los profesores; aunado su reconocimiento como Ch’ol, el uso de la lengua materna y el reconocimiento de un país multicultural y multilingüe son el marco de referencia que intenta potenciar la Educación Intercultural Bilingüe, el escenario es alentador al revisar los testimonios que frecuentan los señalamientos de los propósitos de la EIB. (ver tabla 10).

Propósitos de la EIB (plan de estudios, 2012 ;3)			
Intercambio cultural (interacción)	Reconocimiento de las Identidades	Situaciones lingüísticas	
Intercambiar culturas	Intercambiar ideologías	Uso de lenguas	
Entender al otro	La vida misma de una persona	Hablar con mis hijos	
Eventos culturales	Compartir lo que yo soy	Cultura y tradiciones	
	Incluir al otro		
	No discriminación		
	Solidaridad		

Tabla 10. Propósitos de la EIB

El cuadro, muestra algunos de los alcances de los propósitos en tres momentos: el intercambio cultural atribuido a la interacción entre estas; el reconocimiento de

las identidades y las situaciones lingüísticas como medio de transmisión de una cultura. En el primer momento se presentan situaciones que indican pautas en el intercambio, que propicia el entendimiento al otro; respecto al segundo momento, la autodescripción al grupo indica el reconocimiento del yo y el nosotros en la idea de incluir y compartir; por último el uso de la lengua materna en diversos contextos fortalece la dimensión constitutiva de su identidad así como el trato equitativo de la significación de mundo, parte fundamental de las prácticas sociocomunicativas que representa la expresión colectiva de un pensamiento que contribuye a enriquecer la diversidad pluricultural (CGEIB, 2007).

En cuanto a las propias lógicas de construcción desde la experiencia de la lengua materna, encontramos RS que permiten ver los alcances de la oralidad en los propósitos de IEB.

Propósitos de la EIB (plan de estudios, 2012 ;3)			
Intercambio cultural (interacción)	Reconocimiento de las Identidades	Situaciones lingüísticas	
-Pösbij: Camino, refiriendo a lo que nos enseña en el andar en el día, día, (convivir, compartir)	Tyemelonla. Unidad reciproca de estar juntos ,	“köñö yanbö tyañ” / “aprender otra lengua”,	
,-k’ösbiñ: lak Piölob” / “Cuidar al otro	-isun: En donde nos aprendemos nosotros mismos	-ty’añ/lengua, palabras; hace referencia a un modo de pensamiento en el andar	
-K’uñlak/böl: Es el encuentro con el otro y consigo	k’uñlakbö (triada, s-n-c): Como ese lugar que asume		
-pusk’al: Sentimiento aderido en la palabra en el reconocimiento y cuidado	-melbi: Lo que es posible hacer como ser		
-k’usbil: Cuidado del otro	-xümba: “Caminar” implica que va y viene de un determinado recorrido de pensamiento y acto que trasciende en el modo de asumirse con el otro.		
-mulawil/universo-mundo: Reitera ese modo de estar juntos en el proceso de encuentro y desencuentro se sedimentado en las	-tyem ajñel: Desentraña el encuentro con uno		

formas y modos de mismo, cuanto más
interpretar el universo- unidos están, más cerca
mundo están de uno mismo
*-piülob: "De ese yo en
nosotros"*

Tabla 11. Propósitos, plan de estudios 2012

Partiendo de esa RS que emergen de la vida cotidiana, en el contexto de la comunidades originarias es necesario resaltar la importancia de ese entendimiento que emerge del lenguaje y permiten expresar los saberes anclados a través de la interacción con su mundo social, natural y cosmogónico. La descripción alude a dar cuenta de los fenómenos sociales de referencia de acuerdo a la significación de los testimonios, de esos pensamientos "otros" (Quijano, 2007), que permite comprender las lógicas de su diario vivir.

Al respecto se observa que en el cuadro anterior, son procesos asociados a la interacción como producto de procesos pedagógicos intencionados desde el discurso institucional en tanto que en el segundo cuadro la información deriva de la experiencia en la vida cotidiana, ambas logran un propósito sustancial en la reafirmación de la identidad, el intercambio cultural y el manejo de las situaciones lingüísticas. Si bien hay un pensamiento más profundo sobre la manera de representar la interculturalidad desde las propias lógicas de la cotidianidad estas responden al modo de ver e interpretar su mundo.

REFLEXIONES FINALES.

El uso de la técnica de la entrevista a profundidad en el reiterado encuentro cara a cara permitió precisar aspectos propios en el contenido del discurso, en función a las dimensiones que propone Moscovici: La información, la imagen y la actitud. Respecto a la organización de los conocimientos correspondiente a la dimensión de la información se plantearon las siguientes preguntas: ¿Cómo te informaste sobre la educación intercultural?, Qué es la interculturalidad para tí a una década del uso?, Cómo se emplea el discurso intercultural en la vida cotidiana?, Cómo se hace presente la interculturalidad en la vida cotidiana?, Qué cambios ha producido la educación intercultural en su vida cotidiana, modo de organización, retos? cuestionamiento que abren brechas para el análisis de saberes que se tiene en cuanto la interculturalidad construido desde bases teóricamente interpretadas por los profesores en cuestión.

En cuanto a la dimensión de la imagen referido en un contenido concreto y limitado a las proposiciones a un aspecto preciso del objeto de la representación se plantearon los siguientes cuestionamientos: ¿A quién esta dirigido la educación intercultural?, ¿Considera que la educación intercultural puede contribuir a la educación de los niños?, ¿Cuáles son los retos que enfrenta con las prácticas interculturales en su cotidianidad?, ¿Qué prácticas contribuyen a potenciar la educación intercultural en la vida cotidiana?, ¿Qué prácticas de la educación intercultural le pertenece al grupo Ch'ol, desde tu punto de vista?, ¿Cómo ayuda la educación intercultural en la convivencia con la comunidad? y ¿Cómo se perciben como profesores interculturales? Que nos permiten vislumbrar la imagen que se crea en ellos como participantes en la vida cotidiana.

En cuanto a la relación con el objeto denominado como la dimensión de la actitud las preguntas fueron: ¿Cómo viven la interculturalidad?, ¿De qué manera asumen la interculturalidad en la vida cotidiana?, ¿De qué manera manifiesta su práctica intercultural en su vida cotidiana?, ¿Cuáles son las prácticas interculturales que

enriquece el modo de convivencia en la vida cotidiana?, ¿Cómo favorece la educación intercultural la convivencia en la comunidad?, ¿Para tener acceso a la educación intercultural es necesario pertenecer a una comunidad en específico? y ¿Creé que la educación intercultural mejora la convivencia en la comunidad?.

De acuerdo a las preguntas anteriores, podemos agrupar universos de opinión que arrojan datos sobre cada dimensión que se precisa en el cuadro siguiente; en cada columna (tres) se colorea de azul a la dimensión de la información, resultado de las preguntas planteadas anteriormente con el fin de conocer de donde proviene los datos respecto al mismo. La dimensión de la imagen se colorea de rojo y de color verde a la dimensión de la actitud con el fin de agrupar y analizar cada aspecto para profundizar en lo que piensa el entrevistado al construir su representación social sobre la interculturalidad desde las dimensiones en que se cimienta su representación que él adquiere. Las palabras coloreadas de azul-rojo-verde son aquellas que se repiten en las tres dimensiones de manera constante, el lugar que ocupan en cada línea corresponde a un espacio en que convergen de manera abierta en la parte inferior del cuadro.

DIMENSIONES DE REPRESENTACIÓN SOCIAL		
• INFORMACIÓN	• IMAGEN	• ACTITUD
<ul style="list-style-type: none"> • Antologías • Libros • Profesores • Nombre de la normal • Aprender la cultura • Diálogo • Integración • Cultura de paz • Diversidad de expresiones 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunidad indígena • Educación indígena • Exclusión • Discriminación • Igualdad • Modernidad • Consensos • Pacificación • Práctica de valores • Organización 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión • Consiente de la realidad • Intercambio • Colaborando en casa • Usos y costumbres • Reuniones • Aceptación • Platicando



Posteriormente se procedió a la transcripción, análisis e interpretación de los testimonios recopilados en cada entrevistas. Mediante la técnica de reducción de la información en un primer momento se prosiguió a identificar frases, a la par se seleccionaron universos de opinión (palabras temáticas) de tipo semántico propio de las voces de los entrevistados. El siguiente momento fue la agrupación de las representaciones en contenidos semánticos que nos permitió establecer las categorías de análisis. Por último, los datos son puestos en análisis a fin de discutir las diversas posiciones en torno a las representaciones sociales en cuestión. Cada una de estos universos, así como las dimensiones se explican en cada apartado de este trabajo, los datos arrojaron insumos que nos proveen de complejidad para explicar las dimensiones referidas por Moscovici.

En contraste con los datos mencionados las representaciones sociales que tienen los profesores sobre la interculturalidad, de esa manera de pensar los derechos, la igualdad, las leyes e instituciones son lógicas de la cultura dominante. Por lo tanto, en el universo de la información, la imagen y la actitud que poseen los profesores indígenas interculturales orientadas desde su saberes en la vida

cotidiana y los referentes teóricos que le han permitido reflexionar sobre la interculturalidad en su constante correlación con su hacer en la cotidianidad, posibilita expresar los accesos al conocimiento y creencias sobre la interculturalidad, en interrelación de la praxis vivida que ha posibilitado el encuentro con el otro, en un proceso intercultural en constante cambio, que evidencia las representaciones sociales sobre lo que piensan de la interculturalidad en correlación con la praxis en la vida cotidiana.

Partiendo de la noción de interculturalidad desde el enfoque intercultural bilingüe desde las asignaturas: de Introducción a la Educación Intercultural y Contexto Comunitario, parte de los procesos pedagógicos intencionados como medios de universalización de los derechos humanos de occidente, fomentada dentro de la Escuela Normal Intercultural; basado en la interacción de igualdad entre culturas, como un ejercicio ético y pedagógico fundado en la igualdad de derechos y el respeto a la diversidad desde una postura de Estado, que induce a la lógica de una educación intercultural oficial, reivindicando la práctica de valores, conocimientos y saberes de la cultura dominante, con la pretensión de crear una conciencia de valor, respeto y tolerancia entre los diferentes, que direcciona e ideologiza pautas sociales de convivencia esencializantes.

El discurso intercultural legitimado por las instituciones con perspectivas integracionista, sustentado desde la incorporación de la diferencia en diversos ámbitos de la vida pública invisibilizando su desigualdad social, al respecto Briones plantea: “ la noción (...) de interculturalidad redibuja el mapa de la diversidad social y cultural desde las coordenadas de la gobernabilidad (...) mediante la victimización y asistencia del otro (...) que no pongan en tensión la estabilidad social” que en apariencia garantiza ganar espacios de reconocimiento y prosperidad como Dussel refiere *“la igualdad se volvió equivalente a la homogeneidad, a la inclusión indiscriminada e indistinta en una identidad común, que garantiza la libertad y la prosperidad general. (2006:21).*

Desdibujar los marcos de convivencia de la interculturalidad, propios de los diversos contextos, en regulación de derechos que homogenizan los modos de

convivencia (Zizek, 2001) desde la perspectiva del enfoque intercultural, en el sentido de un capitalismo global incluyente, caracterizadas por políticas de inclusión e igualdad para invisibilizar las asimetrías.

El campo de las representaciones sociales *“nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de la representación”* (Moscovici, 1979; 46), vislumbrada en la construcción social de los hábitos y costumbres que se reproducen en la vida cotidiana e instituidos en modelos de conducta que permiten el acomodo del individuo en la sociedad con formas propias de relacionarse con su entorno, este proceso de adscripción en que se afirman una imagen de identificación simbólica que les permite actuar sobre un universo de elementos culturales que consideran propios y tomar posición frente al otro.

El análisis del significado de las palabras tiene como base la información transcrita obtenida en la lengua materna que da cuenta de la especificidad del grupo cultural al que se hace referencia, ofreciendo una mirada desde las representaciones sociales de su entorno mediado por la tradición oral y las prácticas sociales que articulan categorías propias de la construcción social de su grupo.

Las dimensiones al que hace referencia Moscovici (1979), permiten identificar categorías que surgen de eso que piensan los profesores, con base a las entrevistas formuladas en la investigación en el encuentro *face to face* permite develar las representaciones sociales que tienen sobre la interculturalidad a partir de un lenguaje común que se adquiere al exponerse al discurso de la lengua oficial arraigado en un lenguaje que unifica las normas de convivencia en enunciados desplegados para la diálogo, la integración, la no exclusión, el intercambio de ideas, la diversidad, el respeto, la participación, la comprensión y el reconocimiento producto de la actualidad, que permite distinguir el ahora, lo que somos o lo que creemos protagonizar como una nueva realidad, controlada desde las instituciones, denominada por Foucault (1996) dispositivos del poder.

El discurso producido en los testimonios distingue el ahora, el hoy, la actualidad; “se comportan como indio”, “tratar de vivir de manera igualitaria”, “no sentirse tan superior” se traduce en una buena conducta, que implica el reconocimiento de la diferencia de los que estudiaron, “de una persona más preparada” ese cambio en el modo de pensar esta orientado desde el colonialismo, mediado por la alienación de la cultura dominante. En él se antepone el proyecto de la cultura nacional, “todos somos iguales”, “debe haber un trabajo colectivo”, “debe haber respeto”, “debe haber diálogo” el discurso es operativo no se cuestiona porque justifica los procesos de aprendizajes necesarios para la “sana convivencia en la comunidad” aunado los diversos medios (Programas, Planes de Estudios, radio, TV, periodicos, revistas) moldean esta manera de percibir la realidad, de modo que la relación con la información se torna pasiva y sumisa.

Los enunciados en comillas, son parte de los testimonios que se cuestionaron en la segunda lengua (Español), permitiendo distinguir el discurso que se desprende de los procesos pedagógicos intencionados, precisiones que derivan de la dimensión de la información, la imagen y la actitud, que trazan líneas para comprender su relación con las categorías del discurso, constituidos en su paso por la Escuela Normal.

Considerando su modo y forma de vida a partir de su origen cultural y lingüístico, reflexionaron desde sus saber culturalmente situado, con el propósito de interpretar eso, que en español denominamos interculturalidad. Así, el referente versa, en términos de igualdad, equidad, derecho, respeto entre otras, que permite contrastar lo que ocurre en la experiencia de la vida cotidiana, mediante la producción de palabras denominadas por Abric como Carta Asociativa, que permitió ordenar significativamente su sentido común, esos sucesos que ocurren de manera rutinaria muestran en el instrumento categorías propiamente derivados del diario vivir, el debería haber se colapsa, se olvida y *“la significación lingüística alcanza su máxima separación del “aquí y ahora” ...el lenguaje es capaz no solo de construir símbolos sumamente abstraídos de la experiencia de la vida, sino también de “recuperar” estos símbolos y presentarlos como elementos*

objetivamente reales” (Berger y Luckmann, 2011; 57), el lenguaje que emerge se acopla al modo de organización, a la colaboración, al diario vivir a eso que se practica ahí “en donde nos conocemos a nosotros mismos”, en donde se convive y se comparte con el otro, con la naturaleza y el cosmos, estos conocimientos que están al alcance de los entrevistados se evidencian por su participación en su grupo social.

FUENTES DE CONSULTA

Abram M.L. (2004). El estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington.

Abric, Jean-Claude (2004). Prácticas sociales y representaciones. México: Ediciones Coyoacán.

Adams, R.N. (1994). "Las étnias en una época de globalización", en N. García Canclini et al., De lo local a lo global: perspectivas desde la antropología, UAM-I, México, pp103-126.

Aguado Odina, T. (2003). Pedagogía intercultural, Mc-Graw Hill, Madrid.

Heller, Agnes (1982). La revolución de la vida cotidiana, Grijalbo, México

_____(1979). Sociología de la vida cotidiana; Ed. Península; España.

Aguirre, Gonzalo B. (1992). El proceso de aculturación y el cambio sociocultural en México. Fondo de Cultura Económica. México.

Alejos, José G., (2004). Mosojantel, Etnografía del discurso agrarista entre los choles de Chiapas, México, CEM, IIF, UNAM.

Ander-Egg, Ezequiel (1993). La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores. Rio de la plata.

Antolínez Domínguez, Inmaculada (2010). Contextualización del significado de la interculturalidad a través de una mirada comparativa : Estados Unidos, Europa y América Latina (Ms) Granada : LdEI.

Aramoni Calderón, Dolores (1992). Los refugios de lo sagrado. Religiosidad, conflicto y resistencia entre los zoques de Chiapas, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Archivo Diocesano de San Cristóbal de las Casas, Chiapas (2001). Carta remitida a Monseñor Felipe Arizmendi Esquivel 30 de mayo.

Artís, Gloria y Manuel Coello (1979). Indigenismo capitalista en México, en Historia y Sociedad, Núm. 21.

Baeza Espejel, José Gabriel. María Gabriela Gómez Guerrero y Noemí Elena Ramón Silva (coord.) (2011). Pueblos indígenas: debates y perspectivas. UNAM.

Baronnet, Bruno (2009). Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las Cañadas de las Selva Lacandona de Chiapas, México/autonomie et education indienne: les écoles zapatistes dans les vallées de la Forêt Lacandone au Chiapas (Mexique). (Tesis doctoral). México y París: El Colegio de México-Université Sorbonne Nouvelle-Paris III.

Bartolomé, Miguel Alberto (2006). Procesos interculturales: Antropología política del pluralismo cultural en América Latina. México: Siglo XXI.

Banchs, María Auxiliadora. Álvaro Agudo Guevara y Lislie Astorga (2007). imaginarios, representaciones y memoria social. En Arruda, A. Y M de Alba (coordinadores) Espacios imaginarios y representaciones sociales. Aportes desde Latinoamérica. Coed. Antropos y UAM-iztapalapa.

Bauzú, Silvia (1982). Los Choles; Grupos étnicos de México; tomo II; INI, México.

Blau, P.M. (1964). Exchange and power in social life, Wiley, New York.

Berger, Peter y Luckmann Thomas (2011). La construcción social de la realidad. Buenos Aires. Amorrortu.

Bertely Busquets, Maria (2007). Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México: ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas. México-Lima: CIESAS-Pontificia Universidad Católica del Perú.

_____(2008). "La historia social de la escolarización en pueblos indígenas y tribales: múltiples maneras de vivir la escuela". En: M. Bertely Busquets, J. Gasché y R. Podestá (coords.): Educando en la diversidad cultural: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües, Quito: Abya-Yala.

_____(coord.) (2009). Sembrando nuestra educación intercultural como derecho: la nueva escuela intercultural en Chiapas. México: CIESAS-Ediciones Alcatraz.

Bertely, María y Martha Corenstein (1994). "Panorama de la investigación etnográfica en México: una mirada a la problemática educativa", en Mario Rueba Beltran, Gabriela Delgado Ballesteros y Jacobo Zardel (coords), La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas, México, CISE-UNAM, pp. 173-208.

Bolaños Varela, Ligia; González García, Yamileth; Pérez iglesias, María (1992). El ladino: base del desarrollo cultural hegemónico en Centroamérica. Tegucigalpa: Universidad Autónoma de Honduras. Ponencia, I, Congreso Centroamericano de Historia, 13-16, julio.

Boletín N° 25. AFEHC (2006). Asociación para el Fomento de los Estudios en Centroamérica. Mestizaje, Raza y Nación en Centroamérica: identidades tras conceptos, 1524-1950. Octubre.

Bonfil Batalla, Guillermo (1987). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. PAPELES DE CADA CHATA, Año 2, núm. 3.
_____(1989), México profundo: una civilización negada. México: CIESAS-SEP.

Botero, Patricia (2008). Representaciones sociales. Una perspectiva epistemológica y metodología. Editorial Espacio. Argentina.

Bourdieu, Pierre (1979). Les trois états du capital culturel. In: Actes de la recherche en sciences sociales. Vol. 30, L'institution scolaire.

Carlos Fernández, Liria (1993). Enfermedad, familia y costumbre en el periférico de San Cristóbal de Las Casas, Anuario 1992 (Instituto Chiapaneco de Cultura).

CGEIB (2009). Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, cfr. <http://eib.sep.gob.mx>.

Change Norman (1991). Antropología Cultural de Beals Alan; Ed. Pax-México.

Cisneros, E. (1990). Formas de transmisión cultural entre los grupos indígenas mexicanos en: Cuadernos de la Cultura Pedagógica. UPN. México.

Cobos, González Rubén (1991). Aspectos de la cultura en: Introducción a las Ciencias Sociales I. Ed. Porrúa. México.

Cruz Burguete, José Luis (1999). Frontera sur: La lógica de la diferenciación étnica. Revista Nueva Antropología, noviembre, año/vol. XVIII, número 056. Nueva Antropología A.C. México.

De Certeau, M. (1996). La invención de lo cotidiano. Artes de hacer. Vol. 1. México: Universidad Iberoamericana.

Dedoria, V. (1999). For This Land: Writing on Religion in America. New York: Routledge.

Desarrollo, Paz y Justicia, A. C. (1997). Ni Derechos ni Humanos en la Zona Norte de Chiapas; Tila, Chiapas, y Centro de Derechos Humanos: Fray Bartolomé de Las Casas; Ni Paz ni Justicia.

Díaz, Floriberto (2007). Autonomía, en Sofía Robles Hernández y Rafael Cardoso Jiménez (comps) Floriberto Díaz Escrito. Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe, Ayuujksënää'yën-ayuuikwënää'ny-ayuujk mēk'äjten, Colección Voces Indígenas. UNAM/Programa Universitario México Nación Multicultural, México.

Díaz, Floriberto (2007). Comunidad y comunalidad, en Sofía Robles Hernandez y Rafael Cardoso Jiménez (comps) Floriberto Díaz Escrito. Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe, Ayuujksënää'yën-ayuujkwënmaa'ny-ayuujk mēk'ajtēn, Colección Voces Indígenas. UNAM/Programa Universitario México Nación Multicultural, México.

Díaz Polanco, Héctor (2008). Elogio de la diversidad: Globalización, multiculturalismo y etnofagia. México: Siglo XXI.

Díaz Tepepa, Ma. Guadalupe. (2001). Técnica y tradición. COLMEX, Plaza y Valdés. México.

Dietz, G. (2003). Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica, EUG y CIESAS, Granada-México.

_____(2007). "La interculturalidad entre el empoderamiento de minorías y la gestión de la diversidad". Puntos de Vista 12: 27-46

_____(2010a). "Comunalidad e interculturalidad: por un diálogo entre movimientos indígenas e institución intercultural". EntreVerAndo 6: 12-16.

Dietz, G. y Laura Selene Mateos Cortés. (2009). "El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad: estructuraciones subyacentes y migraciones discursivas del multiculturalismo contemporáneo". En: Maya Lorena Pérez Ruiz, Laura Raquel Valladares de la Cruz y Margarita Zárate (eds.): Estados plurales: los retos de la diversidad y la diferencia, México: UAM y Juan Pablos Editor.

Dietz, G. y Laura Selene Mateos Cortés (2011). Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. SEP-CGEIB.

Dilthey, W. (1954). Obras, VIII, Los tipos de concepción del mundo, F. C. E., México.

Durkheim, Émile (1898). Sociologie et philosophie. Texte de conférences et d'articles divers regroupés publiés en 1898 et 1911. Paris: Les Presses universitaires de France.

El Libro de Chilam Balam (2005). México: F.C.E

Escalante y Miñano G. (1982). Investigación, organización y desarrollo de la comunidad; Oasis; México.

_____(1981). el hombre y sus obras. FCE. México.

Ezpeleta, Justa. (1991). Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Farr, Rober. (2002). Las representaciones sociales. En: Mora. La teoría de las representaciones sociales de Moscovici. México.

Foucault, Michel (1996). La verdad y las formas jurídicas. Ed. Gedisa. Barcelona.

Francisco, Enrique (2015). Los Conocimientos Comunitarios del Pueblo ayuuk y los Contenidos Escolares: Elementos para la construcción de una Didáctica decolonial. UNAM.

Franco, Gabriel (1979a). El proyecto educativo de los grupos étnicos de México: la educación bilingüe bicultural, edición revisada, Dirección General de Educación Indígena, Dirección General de Capacitación del Magisterio y Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, Asociación Civil, julio-agosto.

García Castaño, F. Javier. Antolín Granados Martínez y Rafael A. Pulido Moyano (1999). Reflexiones en los diversos ámbitos de la construcción de la diferencia. En Lecturas para la Educación Intercultural. Trotta. Madrid.

Geertz, C. (1976). La Interpretación de las Culturas. Barcelona: Gedisa.

Giddens, Anthony (2007). Un mundo desbocado, los efectos de la globalización en nuestras vidas. México. Taurus.

Gigante, Elba (2001). "Reconocimiento y atención pedagógica de la diversidad sociocultural. Un recuento comparativo de políticas educativas", en inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México, UPN.

Giménez, Gilberto (1994). Comunidades primordiales y modernización en México, in: Gilberto Giménez y Ricardo Pozas H. (eds.), Modernización e identidades sociales, México D.F.: UNAM - Instituto de Investigaciones Sociales / Instituto Francés de América Latina (IFAL).

Goetz, J.P y M.D. Lecompte (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid, Morata. González Riaño, X.A.

Gorza, Piero (1999). Habitar el tiempo en San Andrés Larráinzar-Sacamch'en de los Pobres. Escenas de un paisaje indígena, Tesis de doctorado en ciencias sociales, El Colegio de Michoacán.

Gutiérrez, Martínez Daniel (2006). Multiculturalismo: perspectivas y desafíos. México, Siglo XXI. Colegio de México.

Habermas, J (1994). The past as future. Cambridge: Polity Press.

Herskovits J. Melville (1981). El hombre y sus obras. FCE, México.

Imberton Deneke, Gracia María (1999). La vergüenza. Enfermedad y regulación social en una comunidad chol, Tesis de maestría en antropología social, Universidad Autónoma de Chiapas.

Instituto Nacional Indigenista (1995). Etnografía contemporánea de los pueblos indígenas de México. Sureste.

Iribarren, Pablo. (1980). Misión Chamula, San Cristóbal de Las Casas, Diócesis de San Cristóbal de Las Casas.

Jiménez Naranjo (2009). Culturas comunitarias y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar, SEP y CGEI, México.

Jodelet, D. (1986). La representación social : fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Ed.), Psicología social II : Pensamiento y vida social. Barcelona Paidós.

Konetzke, Richard. (2003). El Mestizaje y su importancia en el desarrollo de la población hispanoamericana durante la Época colonial. Revista de Indias Año VII

Lenkersdorf, Carlos (1999). Los hombres verdaderos: voces y testimonios tojolabales. Siglo XXI: UNAM, México.

_____ (2002). Filosofar en clave tojolabal. Porrúa, México.

LGE. Ley General de la educación, Diario Oficial de la Federación (2014, 20 de mayo). Cámara de diputados del H. Congreso de la unión. Recuperado 15 de julio de 2014 de <http://wwwdiputados.gob.mx/leyesbiblio/pdf/137.pdf>.

Levinas, Emmanuel (2006). Los imprevistos de la historia. Ediciones Sigueme.

Leyva Solano, Xóchitl, y Gabriel Ascencio Franco (1996). Lacandonia al filo del agua, México, Fondo de Cultura Económica/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Universidad Nacional Autónoma de México/ Universidad de Ciencias y Artes del Estado de Chiapas.

López, Austin, Alfredo (1994). Cuerpo Humano e Ideología, México, UNAM. 2 tomos.

López, Luis Enrique y Wolfgang Küper (2000). La educación intercultural bilingüe en América Latina, cfr. www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes_compl.pdf

Lutz, Christopher H. (1997). La Vida Cotidiana y la Dualidad Ladino-Indígena. Historia General de Guatemala. 6 vols. Guatemala: Asociación de Amigos del País. Fundación para la Cultura y el Desarrollo.

Maalouf, A. (2009). El desajuste del mundo. Cuando nuestras civilizaciones se agotan. Madrid: Alianza Editorial.

Marchesi, Alvaro; Martín, Elena (1998). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambios. Madrid: Alianza.

Mass Fonseca, K; Miranda Esquer, Jesús Bernardo; Solís Zazueta, Mario; Echeverría López, Héctor Adrián (2015). Un acercamiento al estado de arte de representaciones sociales en México a partir de los Congresos Nacionales de Investigación Educativa, REDIES, No 18.

Maturana, H. R. (1994). La ciencia y la vida cotidiana: La ontología de las explicaciones científicas. En P. Watzlawick y P. Krieg, (comps), El ojo del Observador. Contribuciones al constructivismo. Barcelona: Gedisa.

Mercer, Neil (2000). Words & minds: how we use language to think together. London: Routledge.

Meyer, Lois y Benjamín Maldonado Alvarado (2011). Comunalidad, educación y resistencia indígena en la era global. México, CSEIIO.

Milán, Margara (2006). Participación política de mujeres indígenas en América Latina: el movimiento Zapatista en México. INSTRAW; AECI: República Dominicana. www.un-instraw.org/en/images/stories/millazapatistas.pdf

Molinari, Luisa y Emiliani, Francesca (1996). More on the Structure of Social Representations: Central Core and Social Dynamics en Papers on Social Representations.

Montero-Sieburth, Martha (1993). "Corrientes, enfoques e influencias de la investigación cualitativa para Latinoamérica". La educación Washington, D.C. Comunicación a Estados Americanos. Diciembre.

Morales Bermúdez, Jesús (1984). On o't'ian, antigua palabra, Narrativa indígena chol, México, Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.

Morais, dos Santos J. de F. (2014). Historias y narrativas en la educación infantil, Editor, universidade Federal de Santa María.

Moscovici, Serge (1979), El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul.

Moscovici, Serge (1988). Psicología Social II, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales, Barcelona: Paidós.

_____ (2004). "La teoría de las Representaciones Sociales. Su uso en la investigación educativa en México", *Perfiles Educativos*, núms. 105-106. México:

Moya Ruth. (2011). Las nuevas realidades y los nuevos paradigmas en la EIB de América Latina. Foro Interinstitucional de la Diversidad Cultural, UPN/CIESAS.

Natividad, Gutiérrez (2001). *Mitos nacionalistas e Identidades Étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado mexicano*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM y Plaza y Valdés Editores. México.

OPS, Serie Informes Técnicos, 622, (1978). Serie de los Pueblos Indígenas No. 15. Promoción de la medicina y terapias indígenas en la atención primaria de salud: El caso de los maya de Guatemala.

Ornelas Tavarez, Gloria E. (2007). *Narraciones míticas y procesos rituales en la escuela y su entorno*. UPN, México.

_____ (2005). *Práctica docente y dinámica cultural en la escuela primaria*. UPN, México.

Panikkar, R. (2006). *Paz e interculturalidad. Una reflexión filosófica*. Barcelona: Herder Editorial, S.L.

Pérez Chacón, José L. (1988). Los choles de Tila y su mundo, en *Anuario Estadístico de Educación Indígena*, Gobierno del Estado, Secretaría de Educación Pública (SEP).

Pérez Ruíz, Maya Lorena (2009). ¿De que hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? Reflexiones sobre su origen, contenidos, aportaciones y limitaciones. En: Maya Lorena Pérez Ruíz, Laura Raquel Valladares de la Cruz y Margarita Zárate (eds.): *Estados plurales: los retos de la diversidad y la diferencia*. México: UAM I-Juan Pablos Editor.

Pinto Soria, Julio César. (2006). Indígenas y ladinos en la nación criolla guatemalteca 1838 – 1871. *Revista de la Universidad de San Carlos de Guatemala* No. 1

Piña Osorio, Juan Manuel y Seda Ileana. (2002). *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*. México. CESU.UNAM

Pitarch Ramón, Pedro. (1996). *Ch'ulel, Una etnografía de las almas tzeltales*, México, Fondo de Cultura Económica.

Pitt-Rivers, Julian (1989). *Palabras y hechos: Los ladinos, Ensayos de antropología en la zona central de Chiapas*, Editado por N. McQuown y J. Pitt-Rivers, México, Instituto Nacional Indigenista.

Postic, M.Y.J.M. de Ketele. (1992). Observar las situaciones educativas. NARCEA. Madrid.

Popol-vuh o el libro del consejo de los indios Quichés (2003), Instituto Cultural Quetzalcoatl de Antropología psicoanalítica.

Remedi, Eduardo (2004). Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades. México, Plaza y Valdes.

Reyes, Teresa (2009). Representaciones sociales de la práctica educativa de los docentes de la Educacion Normal, tesis de Doctorado en Pegagogía, UNAM.

Robert, Wasserstrom. (1989). Clase y sociedad en el centro de Chiapas, México, Fondo de Cultura Económica.

Ruíz, J. e Ispizúa, Ma. (1989). La Descodificación de la Vida Cotidiana. Bilbao: Universidad de Deusto.

Ruz, Mario H. (1997), Gestos cotidianos. Acercamiento etnológico a los mayas de la época colonial, Campeche, Gobierno del Estado de Campeche/Universidad Autónoma del Carmen/Universidad Autónoma de Campeche/Instituto Campechano/Instituto de Cultura de Campeche.

Saldoval Ferrero, Eduardo A. (1994). Familia indígena y unidad doméstica: los otomíes del estado de México. UNAM.

Sabines, J. (1997). Entre Voces. CD. INBA/FCE.

Schmelkes, Sylvia (2006). El enfoque intercultural en educación : orientaciones para maestros de primaria. México : SEP-CGEIB.

Schneider, David. (1984). A Critique of the Study of Kinship. Ann Arbor : University of Michigan Press.

Sleeter, C .E (1991). Introduction : Multicultural Education and Empowerment, en C.E. Sleeter (ed.), Empowerment Througn Multicultural Education, SUNY Press, Albany, New York.

Secretaria de Educación Pública (2001). Subsecretaria de Planeación y Coordinación: Dirección General de Evaluación.

SEP-CGEIB (2006). Universidad intercultural: modelo educativo, Mexico, SEP, Serie Docuentos.

Secretaría de Educación Pública SEP (2012). Plan de estudios 2012. México. SEP.

Spink, M.J (1994). Prácticas discursivas e producao de sentidos no cotidianos. Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo. Brasil. Memeo.

Soto Quirós, Ronald. Díaz Arias. (2007). Mestizaje, indígenas e identidad nacional en Centroamérica: De la Colonia a las Repúblicas Liberales. Sede Académica, Costa Rica. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Saussure, F. (1971). Curso de lingüística general. Madrid: Arco/Libros.

Schumann, OTTO. (1975). La lengua Chol, de Tila (Chiapas), Centro de estudios mayas. Cuaderno 8, Ciudad Universitaria. UNAM.

Stavenhagen, Rodolfo. (1988). Problemas étnicos y campesinos; Colección Presencias, núm. 18; INI, CNCA; México.

Schütz, A. (1972). La fenomenología del mundo social. Buenos Aires: Paidós.

Touraine, A (1997). ¿Podremos vivir juntos? Iguales y Diferentes. La discusión pendiente: El destino del hombre en la aldea global, FCE., México.

Turbino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político, Encuentro continental de educadores agustinos, Lima.

UNESCO (2006). Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. UNESCO, París.

Valera Barraza, Hilda. (1985). Cultura y resistencia cultural: una lectura política. SEP.

Varece Stefano. (2010). Seminario: Epistemologías y Práxis Cosmocéntricas: El Desafío de los Conocimientos y Prácticas Indígenas. Desarrollado los días 14 y 15 de octubre de 2010. Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. México.

Villafuerte, Daniel, et al.(1999). La tierra en Chiapas. Viejos problemas nuevos, México, Plaza y Valdés/Universidad De Ciencias y Artes de Chiapas (Centro de Estudios Superiores sobre México y Centroamérica).

Villoro, Luis (1994). En México, entre libros. Pensadores del siglo XX, México : FCE.

Viqueira, Juan Pedro. (1999). Culturas e identidades en la historia de Chiapas, Sociedades multiculturales y democracias en América Latina, Compilado por J. Nieto Montesinos, México, UNESCO/El Colegio de México/LVI Legislatura de Oaxaca.

Vos, Jan de. (1988). La paz de Dios y del Rey. La conquista de la selva lacandona, 1525-1821, México, Fondo de Cultura Económica.

Vos, Jan de. (1994). Vivir en frontera. La experiencia de los indios de Chiapas, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/ Instituto Nacional Indigenista.

Wajalix bat'an. (1988). Narrativa tradicional chol de Tumbalá, Chiapas, México, UNAM.

Warman, Arturo. (2003). Los indios mexicanos en el umbral del milenio. México: Fondo de Cultura Económica.

Weller Ford, Georganne. (1999). ¿Se globalizan las lenguas indígenas en el umbral del siglo 20?, Las causas sociales de la desaparición y del mantenimiento de las lenguas en las Naciones de América. Eds.

Wiltrock, Merlín (1988). La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos. Tomo I. Barcelona, Paidós.

Wolf, M. (1979). Sociología de la vida cotidiana. Madrid: Catedra Teorema.

Yentel, Nora. (2006). Institución y cambio educativo. Una relación interferida. Buenos Aires, Lumen-Magisterio del Rio de Plata.

Yurén Camarena Ma. Teresa. (1994). Eticidad y Educación en la obra de J. Habermas; en: Pedagogía; Rev. Especializada en educación. Vol. 9. Núm. 01. UPN. México.

Zermeño, Sergio (2001). La Sociedad derrotada. El desorden mexicano del fin de siglo. Siglo XXI editores. México.

Zimmermann, K. (1997). Modos de Interculturalidad en la educación bilingüe. Reflexiones acerca del caso de Guatemala” Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Revista Iberoamericana de educación. Número 13. Educación Bilingüe Intercultural, OEA.

ANEXOS

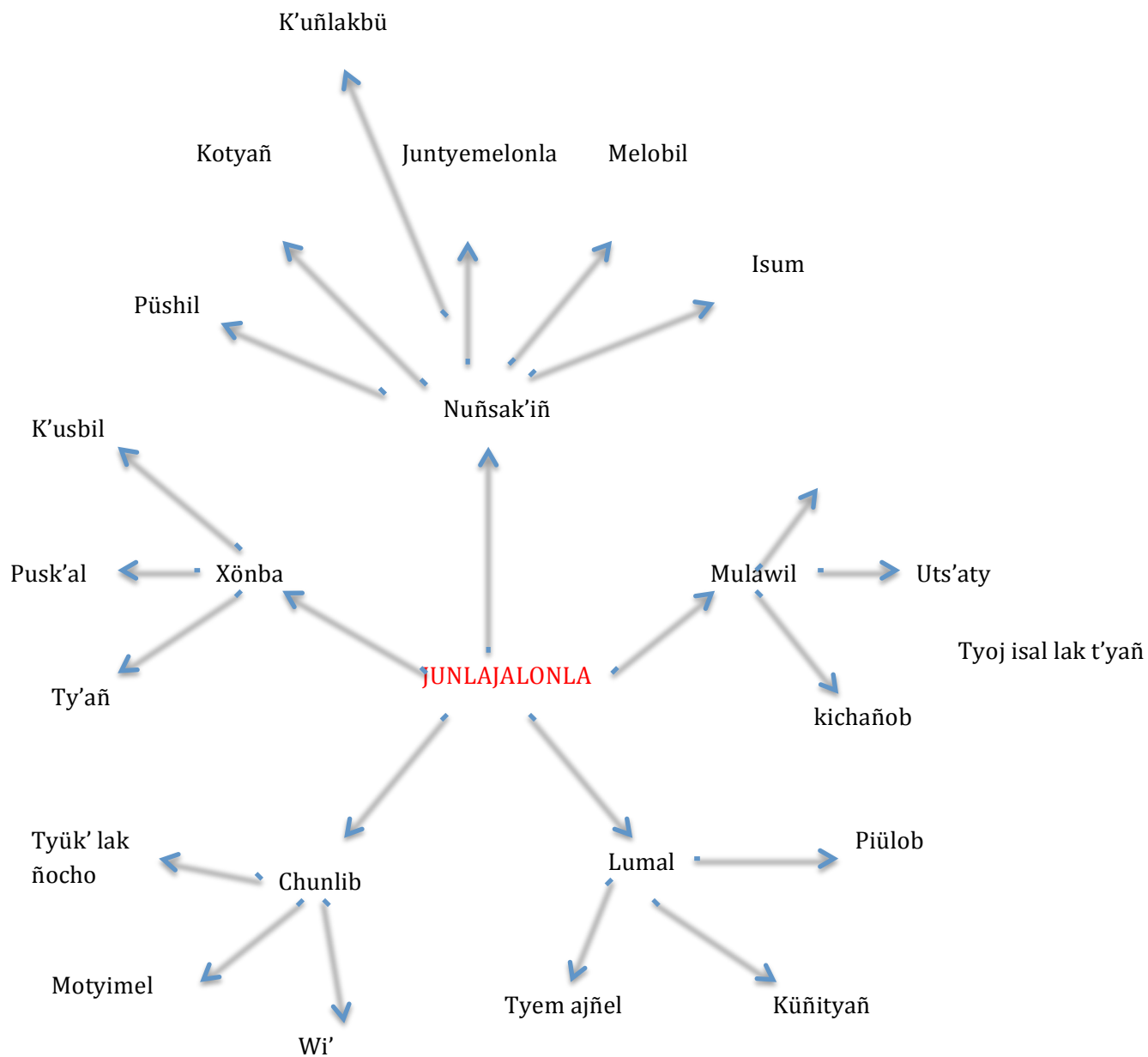
GUIÓN DE ENTREVISTA

- * ¿Cómo te informaste sobre la educación intercultural?
- * ¿Qué es la interculturalidad para ti a una década del uso?
- * ¿Cómo se emplea el discurso intercultural en la vida cotidiana?
- * ¿Cómo se hace presente la interculturalidad en la vida cotidiana?
- * ¿Qué cambios a producido la educación intercultural en su vida cotidiana, modo de organización, retos?
- * ¿Es de su interés la educación intercultural?
- * ¿A quién esta dirigido la educación intercultural?
- * ¿Considera que la educación intercultural puede contribuir a la educación de los niños?
- * ¿Cuáles son los retos que enfrenta con las prácticas interculturales en su cotidianidad?
- * ¿Qué prácticas contribuyen a potenciar la educación intercultural en la vida cotidiana?
- * ¿Qué prácticas de la educación intercultural le pertenece al grupo Ch'ol, desde tu punto de vista?
- * ¿Cómo ayuda la educación intercultural en la convivencia con la comunidad?
- * ¿Cómo se perciben como profesores interculturales?
- * ¿Cómo viven la interculturalidad
- * ¿De qué manera asumen la interculturalidad en la vida cotidiana?
- * ¿De qué manera manifiesta su práctica intercultural en su vida cotidiana?
- * ¿Cuáles son las prácticas interculturales que enriquecen el modo de convivencia en la vida cotidiana?
- * ¿Cómo favorece la educación intercultural la convivencia en la comunidad?
- * ¿Para tener acceso a la educación intercultural es necesario pertenecer a una comunidad en específico?
- * ¿Cree que la educación intercultural mejora la convivencia en la comunidad?

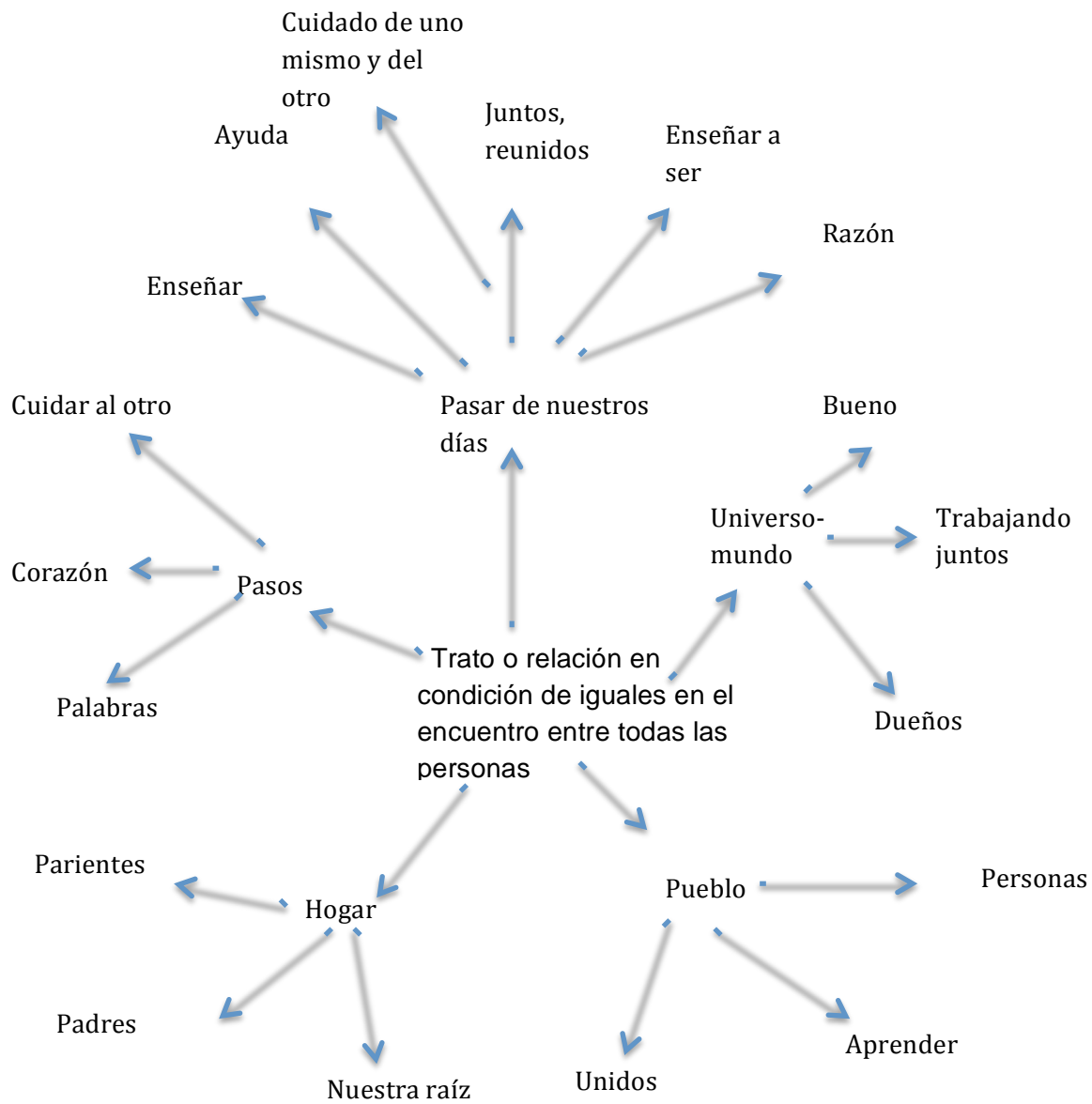
CUADRO DE DIMENSIONES

DIMENSIONES	PREGUNTAS
Información	
La organización de los conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> * ¿Cómo te informaste sobre la educación intercultural? * ¿Qué es la interculturalidad para ti a una década del uso? * ¿Cómo se emplea el discurso intercultural en la vida cotidiana? * ¿Cómo se hace presente la interculturalidad en la vida cotidiana? * ¿Qué cambios a producido la educación intercultural en su vida cotidiana, modo de organización, retos? * ¿Es de su interés la educación intercultural?
Imagen	
Contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de la representación	<ul style="list-style-type: none"> • ¿A quien esta dirigida la educación intercultural? • ¿Considera que la educación intercultural puede contribuir a la educación de los niños? • ¿Cuáles son los retos que enfrenta con las prácticas interculturales en su cotidianidad? • ¿Qué prácticas contribuyen a potenciar la educación intercultural en la vida cotidiana? • ¿Qué prácticas de la educación intercultural le pertenece al grupo Ch'ol, desde tu punto de vista? • ¿Cómo ayuda la educación intercultural en la convivencia con la comunidad? • ¿Cómo se perciben como profesores interculturales?
Actitud	
Relación con el objeto	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo viven la interculturalidad? • ¿De qué manera asumen la interculturalidad en la vida cotidiana? • ¿De qué manera manifiesta su práctica intercultural en su vida cotidiana? • ¿Cuáles son las prácticas interculturales que enriquece el modo de convivencia en la vida cotidiana? • ¿Cómo favorece la educación intercultural la convivencia en la comunidad? • Para tener acceso a la educación intercultural ¿es necesario pertenecer a una comunidad en específico? • ¿Cree que la educación intercultural mejora la

Estructura del esquema de la representación de la Carta asociativa de Abric (1994)



Estructura del esquema de la representación de la Carta asociativa de Abric (1994).
 Traducción de las asociaciones libre de la lengua Ch'ol.



CARACTERIZACIÓN DE LA ZONA DE ESTUDIO

La zona de estudio, se localiza en la Sierra Norte del estado de Chiapas en la región selva⁶; limita por el Norte con el estado de Tabasco, por el Noreste con Salto de Agua, por el Este con Tumbalá, por el Oriente con Sabanilla y por el Sur con Yajalón, Chilón y Simojovel.

Mapa 1: Municipio de Tila, Chiapas.

⁶La región VI Selva, está integrada por 14 municipios con una superficie de 19,789 km² equivalente al 26.2% del territorio estatal. La cabecera se localiza en la ciudad de Palenque, la población total es de 564,053 hab. y representa 14.4% del total estatal. El índice de analfabetismo es de 35.3 por ciento. Para satisfacer la demanda educativa en la región se disponen de 3,190 escuelas y 8,391 personas dedicadas a la docencia. Sobre comunicaciones y transporte la región VI Selva consta de 3,976.0 km. de infraestructura de carretera tanto federal como estatal, el ferrocarril del sureste recorre algunos de los municipios de esta región. Dispone de un aeropuerto de servicio internacional ubicado en Palenque, además de 260 oficinas postales que comprenden 4 administraciones, 1 sucursal, 17 agencias y 238 expendios ubicados en pequeños comercios y locales de instituciones públicas. La población derechohabientes de las instituciones de seguridad social es menor al 5% del total regional, de los cuales 43.2% corresponden al IMSS, 50.3% al ISSSTE y 6.5% al ISSTECH. Existen 180 clínicas de consulta externa y 6 de hospitalización general. En cuanto a servicios básicos 74.1% de las viviendas cuentan con agua entubada, 36.9% con drenaje y 76.8% disponen de energía eléctrica (INEGI 2010).

Respectivamente la región VI Selva está situado a 92° 22' y 92° 45' de longitud este oeste entre, los paralelos 16° 04' y 17° 56' de latitud norte, limitando al norte con el estado de Tabasco, al sur y al este con la República de Guatemala y al oeste con las regiones II Altos y III Fronteriza (Anuario de Chiapas: 2001).

La región se ubica dentro del sistema montañoso de oriente o Lacandona y una pequeña porción de la Montaña del Norte cuenta con la máxima extensión selvática del estado por lo que su topografía está conformada por sierras, lomeríos, planicies con alturas máximas de 1260 m.s.n.m y mínimas de 15 m.s.n.m.

Por su ubicación geográfica en el Estado, la región presenta un clima tropical, predomina el cálido húmedo, con lluvias en el año, una época de seca marcado en primavera y menor en verano con una oscilación anual de temperatura media menor de 5°C, el periodo más caliente del año es antes de junio.

La región VI Selva, tiene una superficie de 19789.2Km (26.16% de la superficie total del estado), aquí se localizan dos de los 7 municipios de la reciente creación (Benemérito de las Américas y Marques de Comillas: periodo oficial No. 044 Decreto No. 205, 1999); en total se integra de 14 municipios: Benemérito de las Américas, Catazajá, Chilón, La Libertad, Marques de Comillas, Ocosingo, Palenque, Sabanilla, Salto de Agua, San Juan Cancuc, Sitalá, Tila, Tumbalá y Yajalón (INEGI:2010).

Por las características topográficas de esta región se encuentran divididas en tres sub regiones (COPLADE: 1995-2000): **la sub región montañosa**, con cabecera en Yajalón, abarca los municipios de Chilón, Tila, Tumbalá, Sitalá y Sabanilla con elevada presencia indígena y con un relieve muy accidentado; **la sub región de la llanura del Golfo**, que cuenta con extensas sabanas y predominio de la explotación ganadera, con ubicación de algunas lagunas (lagos Miramar, Ocotál y Najá), es una sub región muy rica en el sector arqueológico, destacando Toniná, Yaxchilán, Bonampak y las ruinas de Palenque, Iglesias Coloniales, bellezas naturales que favorecen la afluencia turística tanto nacional como internacional, la cabecera de la sub región se encuentra en Palenque e incluye los municipios de Salto de Agua, La Libertad y Catazajá y por último **la sub región selva** con cabecera en Ocosingo que abarca los municipios de Benemérito de las Américas y Marques de Comillas; es un lugar inhóspito y áspero de la región y del estado, pero lo más atrayente son su selva, reserva ecológica, lagunas, pantanos y ríos caudalosos (Usumacinta, Jataté, Lacanjá, Tulijá, Santo Domingo y Chamamax).



Fuente: Honorable Ayuntamiento Municipal de Tila, Chiapas, año 2014.

El municipio de Tila⁷, cuenta con un asentamiento población total de 71,432: 35,704 hombres y 35,728 mujeres (INEGI: 2010), de los cuales 32'551 son hablantes de la lengua Ch'ol, las casas ubicadas en el centro de la población tienen habitaciones para cada actividad, sala, cocina, cuartos con pisos de concreto o cubiertos de losetas, las viviendas ubicados en las calles principales algunas cuentan con vitrinas, mesas para exhibir mercancías de abarrotes, chácharas, golosinas, vinos y licores, pollos destazados, telas, ropa de paca, fruterías y venta de comida casera⁸, las casas están construidas de concreto con techo de lámina o loza de concreto, el perímetro están delimitados con los muros de cada casa asentando un mayor fraccionamiento y delimitación de la propiedad.

En las periferias las casas cuentan con una sola habitación en que se comparte la cocina y dormitorio con espacios reducidos con múltiples funciones; para almacenar las semillas de maíz, frijol, calabazas y café. En el patio se observan algunos árboles frutales y de ornato, estas parcelas se delimitan con plantas de ornato, palos, mallas galvanizadas y alambre.

La unidad doméstica está compuesta por una familia nuclear –padre, madre e hijos- que conviven en la misma casa el sustento familiar depende en su mayoría de las actividades que los miembros de esta realizan en el campo, del cuidado de algunos animales

⁷ El pueblo se encuentra asentado en las montañas del norte de la selva entre el cerro de San Antonio o cerro de la cruz y el cerro de unión Juárez el asentamiento poblacional se encuentran concentrado sobre un cerro con menos dimensiones que los anteriores, la iglesia, la presidencia municipal, la oficina de telégrafo y radiocomunicación, el parque, el casino del pueblo, y los principales comercios forman el centro a partir del cual se desprende la mayor parte del asentamiento tilence, canchas deportivas, un auditorio municipal, oficinas del INI, CONASUPO, una casa Ejidal, además de los servicios de educación de nivel básico compuesto por: 4 escuelas del nivel preescolar de las cuales 2 son monolingües (federal y del Estado respectivamente) y 2 son escuelas bilingües; de las 6 primarias que existen 4 son monolingües (3 federales, 1 del Estado) y 2 son bilingües; tiene 3 escuelas de nivel secundaria (Telesecundaria, Sec. del Estado y Sec. Técnica Agropecuaria); así como 2 escuelas de nivel medio superior (Preparatoria y COBACH), la primera es de carácter privado. este crecimiento se refleja en los datos que arroja INEGI, el año 2010 se registraron 14,177 viviendas particulares habitadas, de las cuales 98.90% son propiedad de sus habitantes y 1.10% son no propias. En promedio cada vivienda la ocupan 5.1 habitantes, 10,697 disponen de agua de la red pública, 12, 501 disponen de energía eléctrica, 7,521 disponen de drenaje, 11,219 con piso diferente de tierra, 13,295 disponen de excusado o sanitario, 340 disponen de computadora, 586 disponen de lavadora y 2,931 disponen de refrigerador, 6,286 disponen de televisor.

⁸ La población ocupada en este sector es del 94.4 al por mayor y el 128.9 al por menor (INEGI, 2011). En las actividades terciarias se encuentran establecimientos comerciales de productos básicos y productos electrodomésticos, destacando las farmacias, papelerías, mueblerías; además de servicios de hoteles hospedaje, talleres de reparación de vehículos y bicicletas, reparación de aparatos electrodomésticos, distribución de combustibles. Además existen servicios de transporte tanto en la cabecera municipal como en Petalcingo, Nueva Esperanza y El Limar.

domésticos y de la venta algunos productos agrícolas como venta de la mano de obra fuera y dentro de la comunidad.

La paulatina ocupación y privatización de los terrenos se deben a la parcelación que han sido objeto, por lo tanto la reproducción de la familia Ch'ol le resulta preocupante los factores que alteran el equilibrio de su medio, al considerar la parcelación un mal necesario para la continuidad de los miembros.

El territorio del pueblo de Tila se encuentra dividido en dos partes: terreno ejidal⁹ y zona urbana, la dimensión del primero es de 5,230 hectáreas y la segunda tiene una extensión de 136 hectáreas que no se encuentran contempladas dentro de la medida del ejido; pero el desarrollo que ha tenido Tila y el crecimiento poblacional que atraviesa ha generado que al irse incrementando la urbanización, las tierras ejidales dejen de ocuparse para el cultivo para la construcción de viviendas y la comercialización. Algunas inconformidades se deben a la construcción de iglesias por parte del párroco en los barrios sin la anuencia de la asamblea ejidal así mismo por la adquisición de terrenos por el Presidente municipal entre otros que cuentan con las condiciones económicas para la compra y venta de la misma.

Esta cuestión ha ocasionado constantes peleas por las tierras entre los mismos ejidatarios y entre los vecindados según el Artículo 13 de la Ley Agraria (1992): *“Los vecindados del ejido, para los efectos legales, son aquellos mexicanos mayores de edad que han residido por un año o más en las tierras del núcleo de población ejidal”*. Los primeros luchan por mantener el carácter propiamente ejidal de éstas, lo que implica no ser vendida, ser heredada a los hijos y ser un patrimonio común; los otros pelean por tener derecho pleno

⁹ Se hace la entrega en el año de 1922, la posesión de dotación y se publica en el diario oficial una sola vez, de acuerdo con el artículo 160 de la legislación agraria, el presidente municipal el día 19 de mayo del mismo año firmó y certificó desde entonces, ya no es terreno baldío pasa a ser patrimonio de los 836 capacitados y firma el Ing. Manuel Paz G. Queda superanparado bajo una resolución presidencial el 30 de julio de 1934 y se publica en el diario oficial de la federación el martes 16 de octubre del mismo año y el 28 de diciembre nuevamente el topógrafo técnico Manuel Paz Pastrana después del trabajo realizado levanta el acta de posesión el presidente municipal certifica y firma de acuerdo del año de 1936.

El 5 de abril de 1959 se realiza el trabajo técnico del topógrafo Rafael Molina Grajales se levanta el acta de deslinde definitivo el C. Presidente municipal Pedro Rafael Constantino Martínez firma y certifica de conformidad que en la actualidad vive y el h. Cuerpo consultivo agrario aprobó el plano del 2 de junio de 1961 sin nota, ni punto de acuerdo. (Comisaria Ejidal, 2011)

sobre sus tierras, establecer el fundo legal y tener un catastro que lo ampare como propietario de su terreno.¹⁰

A pesar de la venta de casas y terrenos de cultivo los ejidatarios no aceptan la privatización de las mismas, algunas propiedades cuentan con títulos legalizados por la Reforma Agraria y otras transacciones son validadas por las autoridades ejidales. Situación que ha orillado rentar terrenos, compartir las labores agrícolas con los familiares u ocupar las tierras selváticas localizadas a una hora y media de la localidad. Las condiciones sociales de los Ch'oles de Tila responden a una tendencia de procesos de aculturación del mercado, los mecanismos de privatización de tierras responden a la ficción de la disociación entre política y economía con la idea del libre mercado. Bienes comunales y públicos se suprimen a los intercambios de mercado. Se enajena la falacia de la riqueza momentánea, mediante la privatización de la propiedad, con el reconocimiento de los límites territoriales avalados por la autoridad ejidal o por la procuraduría agraria. Los fines en muchas ocasiones se transfieren a procesos de compra venta por Ch'oles en condiciones económicas ventajosas, frecuentemente campesinos con hijos profesores aparecen en estos espacios de transacciones o invasiones.

¹⁰Las dicotomías entre la bondad y la deslealtad se relacionan con la concepción del mundo, que son utilizadas para deconstruir el sentido de la naturaleza, que tiene que ver con la definición con los sujetos modernos con gente de razón y los otros primitivos (indígenas).