

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

---

---

SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA IDENTIDAD INTERCULTURAL EN MÉXICO:  
AVANCES RETOS Y PERSPECTIVAS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA INTERCULTURAL  
EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS DEL DISTRITO FEDERAL

Tesis que para obtener el Grado de  
Doctor(a) en Educación  
Presenta

Juana Guadalupe Hernández Gómez

Director de tesis Dr. Jorge Tirzo Gómez

México, D.F.

Noviembre de 2015.

A mis queridos padres Juan y Elvira, por su eterno cariño, cuidado y apoyo que me han ayudado a lograr mis propósitos personales y profesionales. Gracias por su amor y dedicación.

A Alejandro, compañero que ha estado conmigo en la concreción de mis proyectos profesionales y en el logro de los personales. Gracias por tu apoyo, cariño y comprensión.

A mi hermana Rosi y a mis sobrinos Marcos, Leonardo, Raymundo, Diana, Pao, Regina, Faty y Vale. Por ser parte de mi familia.

A las maestras y maestros de las escuelas en las que realicé la investigación, a Juan, Roberto, José y Doña Dominga, por compartir conmigo sus experiencias.

A mi querida amiga Lourdes Baez, por la confianza, consejos y apoyo, brindados siempre que inicio una aventura académica.

A los doctores Guadalupe Díaz Tepepan, Samuel Arriarán y Jorge Tirzo por su paciencia, apoyo y orientaciones a lo largo de siete años.

Y a todos los que han leído este documento y me han apoyado de una u otra manera.

## Índice

Introducción.....	6
Primera parte: <i>Hacia la construcción de una política intercultural en contextos multiculturales: la educación intercultural discurso político, realidad social o utopía</i> .....	24
Capítulo I. Una hermenéutica basada en una visión y escucha contextual para la interpretación de la interculturalidad en México .....	25
1.1. Dimensión filosófica: hermenéutica latinoamericana para el tratado de la interculturalidad.....	28
1.1.1. Enfoque teórico y metodológico de la filosofía intercultural.....	35
1.2. La filosofía barroca: una propuesta para el tratado de la interculturalidad latinoamericana.....	40
1.2.1. La educación intercultural en un mundo globalizado.....	43
1.3. Dimensión antropológica cultural: campo epistémico para el análisis.....	48
1.3.1. Una aproximación a la teoría de las identidades sociales.....	56
1.4. Dimensión pedagógica. <i>De la interculturalidad a la diferencia ó la desigualdad</i> .....	62
1.4.1. De la diferencia a la desigualdad.....	65
Capítulo II La educación intercultural en contextos multiculturales.....	69
2.1. Contexto social y político en que se gesta la política educativa Intercultural.....	71
2.1.1. Evaluaciones internacionales: avances, retos y perspectivas de la educación en la segunda década del siglo XX.....	77
2.2. El proceso de construcción de una política y un enfoque educativo intercultural en México.....	80
2.2.1. Antecedentes del diseño e implementación de una política y enfoque educativo intercultural.....	83
2.3. Reforma Integral de la Educación Básica, marco para la implementación de una política educativa con enfoque intercultural.....	87
2.3.1. Directrices nacionales e internacionales para la implementación de una política educativa con enfoque intercultural.....	90
2.3.1.1. Postulados filosóficos que fundamentan la política educativa intercultural en México.....	99
2.3.1.2. Fundamentos normativos de la educación intercultural en México.....	103
2.4. La puesta en marcha del enfoque intercultural en la Educación Básica...	105

Segunda parte: <i>La cara de la interculturalidad en el espacio escolar: textos, sujetos y contextos, de la política educativa intercultural en el Distrito Federal</i> .....	118
Capítulo III La cara de la interculturalidad en el espacio escolar.....	119
3.1. Universo de trabajo.....	121
3.2. Organización y operación de la Educación Básica en el Distrito Federal.....	125
3.2.1. Criterios para la identificación de población indígena en las escuelas primarias del D.F.....	129
3.3. Aproximación al referente empírico: la educación intercultural en escuelas primarias del Distrito Federal.....	131
3.3.1. Referente empírico: una escuela primaria ubicada en el centro histórico del Distrito federal.....	132
3.3.2. Referente empírico de contraste.....	143
Capítulo IV. De la identidad nacional a la identidad intercultural: textos y contextos en la construcción y/o reconstrucción de identidades culturales.....	150
4.1. De la identidad étnica a la identidad nacional.....	152
4.2. La construcción de la Historia como fundamento de la identidad Nacional.....	159
4.2.1. Identidad nacional e identidad étnica: confrontación o complementariedad de referentes culturales.....	165
4.3. Textos y contextos: cómo intervienen los libros de texto y la enseñanza de la historia en la construcción de la identidad cultural.....	171
4.4. Hacia dónde perfilar el tratado de la historia para la revisión de la identidad cultural y el fortalecimiento de la identidad étnica.....	179
Capítulo V. Yo era náhuatl, yo era otomí, yo era tzotzil, ahora somos mexicanos: de la identidad étnica a la identidad nacional. ....	186
5.1. Hacia la construcción de la identidad étnica.....	188
5.1.1. La historia oral y el sentido de pertenencia en la construcción de la identidad étnica.....	192
5.1.2. La memoria colectiva en la historia de Dominga.....	196
5.1.3. Elementos constitutivos de la historia, de los habitantes de Nauzontla....	201
5.1.4. La lengua en la construcción de una visión nacionalista.....	205
5.2. Cómo interpretan y significan su identidad étnica los sujetos educativos.....	209
5.2.1. Cómo significan su identidad étnica los alumnos indígenas.....	218
5.3. De la identidad étnica a una identidad intercultural: política discursiva o realidad social.....	220
5.4. La utopía de la identidad intercultural: la identidad social y la identidad étnica de los niños indígenas. ....	225

Conclusiones.....	228
Bibliografía.....	239

#### Relación de cuadros

C 1 Valores que se fomentan en la Escuela Primaria “Marcelino Dávalos”.....	137
C 2 Datos del personal docente de la Escuela “Marcelino Dávalos”.....	139
C 3 Elementos para el análisis del libro de historia de quinto grado.....	174
C 4 Qué significa estar juntos en la escuela.....	224

#### Relación de tablas

Tabla 1	Población indígena con mayor presencia en el Distrito Federal....	123
Tabla 2	Número de indígenas pertenecientes a grupos étnicos reportados con presencia en Cada Delegación Política del D.F.....	127
Tabla 3	Alumnos en escuelas primarias del Distrito Federal y grupos de pertenencia.....	130

#### Relación de gráficas

Gráfica 1 Delegaciones políticas con mayor presencia de población indígena...	128
-------------------------------------------------------------------------------	-----

#### Relación de Fotos

Foto 1 Niñas otomís en el Centro histórico del Distrito Federal.....	122
Foto 2 Papá de una alumna de primer grado, perteneciente al grupo étnico otomí.....	132
Foto 3 “Convivimos respetándonos.....	146
Foto 4 Un día en la escuela con mi hijo.....	147
Foto 5 Construir ambientes educativos interculturales es educar para la paz....	157
Foto 6 Juan Ramos en un camino de Nauzontla.....	196







## Introducción

En la actualidad, la realidad de las sociedades multiculturales en todo el mundo es más de tensión, conflictos y violencia que de armonía en las interrelaciones que establecen sus miembros, debido en un primer momento, a la implementación a nivel nacional e internacional, de políticas económicas neoliberales; lo que ha dado como resultado, que en los países de América Latina, como en otras partes del mundo, que muchos de los problemas actuales sean interpretados como problemas de índole cultural, cuando en ellos se ubican de fondo confrontaciones de poder. Es decir relaciones transformadas, en un primer momento por el colonialismo y posteriormente por conflictos poscoloniales de intereses económicos, políticos, religiosos y de reproducción cultural. Conflictos que hoy en día, se han agudizado por el acelerado proceso de la globalización, en donde el tiempo es esencial para cubrir requerimientos de organismos internacionales, que establecen directrices a los países latinoamericanos para cubrir modelos políticos, económicos e ideológicos, a través de modelos educativos. Ejemplo de lo anterior, son los acuerdos tomados en las reuniones de la UNESCO, en las cuales se establecieron las directrices de la política educativa que prevalecería a nivel mundial durante el nuevo milenio.<sup>1</sup> Como resultado de los acuerdos signados, México se comprometió a realizar cambios cuantitativos y cualitativos en el Sistema Educativo Nacional, los que se concretaron a través de la implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica (*RIB 2004-2009*) y de la Reforma Educativa (*2014-2015*).

---

<sup>1</sup> Los acuerdos y directrices establecidas en el marco internacional de finales del siglo XX y las primeras décadas del XXI, en lo que a educación se refiere, constan en los documentos emanados del Foro Mundial de Educación, celebrado en Dakar, Senegal, en abril de 2000. En este encuentro se adoptó el Marco de Acción de Dakar, que integró los 6 marcos regionales de acción del mundo, manifestando un "compromiso colectivo para actuar" y cumplir los objetivos y finalidades de Educación Para Todos para 2015. Visite la página Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Jomtiem 1990 y del Foro Mundial sobre Educación, Dakar 2000, así como los documentos de la UNESCO sobre directrices educativas para el siglo XXI.

En este marco socioeconómico y sociopolítico, se hace necesario implementar una reflexión crítica sobre contextos culturales concretos, en palabras de Bourdieu “sobre un objeto de estudio bien situado en el espacio y en el tiempo. Para estar en condiciones de definir sus relaciones específicas y sus interrelaciones con otros mundos y niveles sociales, económicos y políticos”, [Bourdieu, 1995: 168]. Reflexión que permita tomar conciencia del fenómeno multicultural en un sentido cierto y propositivo, con el propósito de aportar propuestas que:

- Por una parte develen el impacto real de las políticas multiculturales en diferentes ámbitos como es el caso de la educación y que coadyuven a la construcción de una hermenéutica para el tratado de la interculturalidad.
- Así como, que impulsen el avance en la construcción de propuestas para la implementación de una educación intercultural crítica, basada en el respeto a modelos culturales diferentes y en la búsqueda de relaciones de respeto y equidad (que desde sus diferencias de etnia, logren posicionarse para estar en una situación económica social y política de igualdad), entre los grupos sociales que comparten un territorio nacional.

El multiculturalismo, ha sido tratado por autores diversos desde diferentes corrientes, para abordar el enfoque intercultural -en tanto “modalidad” del multiculturalismo-, en el trabajo que estamos presentando, construimos un corpus teórico y metodológico de referencia, con base en tres dimensiones de análisis que trastocan la interculturalidad, en tanto política educativa y enfoque pedagógico. La primera dimensión la filosófica, en se fundamenta en el los aportes filosóficos de Raúl Fonet Betancourt, quien desarrolla su trabajo en torno a la idea de una Filosofía latinoamericana para el tratado de la interculturalidad; a Samuel Arriarán Cuellar, investigador de la Universidad Pedagógica Nacional que en el ámbito educativo y desde un enfoque filosófico aborda la temática del multiculturalismo y la globalización así como su repercusión en la cuestión étnica y el problema intercultural.

Teniendo presente el carácter multiétnico y pluricultural de nuestro país, -y la consecuente presencia de diferentes cosmovisiones -formas de razonar y entender el mundo-, habilitamos la dimensión cultural, con el propósito de entender la presencia de diferentes cosmogonías e identificar los símbolos y significaciones que de ellas devienen.

En la dimensión cultural, para abordar los procesos simbólicos de la sociedad, se consideran los trabajos de Clifford Geertz con su “concepción simbólica” o “semiótica” de la cultura. A Gilberto Giménez y su disertación en torno a la posibilidad de identificar un campo específico y relativamente homogéneo asignable a la cultura y, la manera en que influye ésta en la construcción de identidades. Giménez junto con Miguel Alberto Bartolomé, brindan elementos para entender la relación cultura-identidad.

Por último, para explicar cómo los sujetos activan el proceso de construcción de conocimientos desde una cosmovisión y cultura determinada y las diferencias y/o desigualdades sociales que estos procesos culturales y educativos conllevan, se habilita la dimensión pedagógica, en la cual se presentan los aportes de Gunther Dietz, quien vincula el problema de la diversidad cultural con la gestión de la interculturalidad.

Se complementa la visión de Dietz, con la crítica de Carlos Skliar, sustentada en su discusión sobre las epistemologías de las diferencias, la cual realiza desde un pensar crítico, para la construcción de referentes conceptuales como: frontera, redes de pertenencia, diferencia e interculturalidad. De una u otra manera, ambos autores abren la polémica, al proponer que la mayoría de las políticas interculturales implementadas en América Latina impactan en denotar la diferencia del “otro” e incluso para ocultar la situación de desigualdad en que viven los grupos socioculturales indígenas o marginales en sus países de origen.

## Contexto de trabajo.

La investigación que se llevó a cabo, trastoca temporalmente –a manera de antecedente-, las últimas décadas del siglo pasado, en donde el proceso de la globalización reactivó en América Latina un movimiento indígena acelerado, cuyos grandes impulsos provenían, principalmente, de acontecimientos históricos tales como el proceso autonómico de la Costa Atlántica nicaragüense, que arrancó en 1984, las reivindicaciones en el Ecuador en los años noventa y, en el caso de México, el levantamiento indígena zapatista que se manifestó el 1° de enero de 1994.

Refiriéndonos en particular al proceso vivido en nuestro país, podemos decir que a partir del conflicto en Chiapas se hizo imprescindible, repensar el papel de los indígenas como sujetos históricos no sólo de los grupos armados si no de los movimientos sociales y de la ciudadanía en general. La década de los noventa del pasado siglo, marca el momento, a partir del cual, los pueblos indígenas comienzan a figurar nuevamente en la vida política nacional, como sujetos de su propia historia que se resisten a ser simples receptores, de ideologías y cosmovisiones externas e integracionistas, nacionales o internacionales.

Las demandas de los pueblos indígenas mexicanos, incluyeron, como en otros países latinoamericanos: la autonomía, la cual se propone como el ejercicio concreto del derecho de libre determinación y el reconocimiento en plenitud de su derecho a ejercer sus facultades organizativas y jurídicas, así como un desarrollo cultural y económico digno, desde una visión igualitaria que facilite, desde su especificidad cultural, su participación activa en la sociedad multicultural y en el proceso de globalización. En este contexto, el multiculturalismo, fundamento filosófico hegemónico, que sustenta el discurso político de los gobiernos latinoamericanos, abre la posibilidad de restablecer un debate crítico sobre temas diversos, entre los que destaca la educación intercultural.

El discurso multicultural, obliga a conectar y a pensar los temas educativos, desde un punto de vista social, que habilita cuestionamientos acerca de la complejidad de las relaciones que se establecen en las sociedades por razones de género, clase, cultura o *etnia*, implica además, *re*-conceptualizar nociones que parecen obvias o comúnmente aceptadas por la población, como son los significados, valoración y respeto de la identidad cultural de sus miembros.

El multiculturalismo se mueve entonces, más allá del mero etnocentrismo y colaboración con la transformación cultural, al implicar los límites lingüísticos, políticos y étnicos, desde algunas posiciones liberales conservadoras que pretenden una cultura más “igualitaria” pero desde la idea de compartir reglas comunes y universales para todos y todas, hasta posturas de multiculturalismo crítico o de resistencia que ubican a la identidad dentro del contexto de poder, del discurso, de la cultura, de la experiencia y de la especificidad histórica. En este sentido hablar de sociedades multiculturales en países, que como México, fincan sus referentes culturales en la convivencia de distintas culturas y, en los vestigios de los pueblos originarios en esas culturas, nos pone frente a la eminente realidad de ser un país *pluriétnico* y *multicultural* y focalizar el análisis en dicha realidad, con relación de complementariedad o de conflicto que se da entre esos referentes y entre sus portadores.

Paralelo a la aplicación de la idea de multiculturalidad, a mediados de los años setenta, el término intercultural va cobrando fuerza para reflejar una comprensión más compleja de cultura; ya que propone una visión dinámica de ésta y señala a las sociedades, como realidades en permanente interacción.

En el ámbito educativo, el enfoque intercultural ha sido retomado por las políticas educativas vigentes y, de acuerdo al discurso oficial, es considerada una alternativa para superar los enfoques que tienden a homogeneizar, y para evitar que la formación de ciudadanos se base en la exclusión.

En el discurso educativo del Estado, hacer referencia a lo intercultural, es aplicar un enfoque de educación abierta y flexible, enraizada en y a partir de la propia cultura, pero abierta al mundo, una educación que promueve un diálogo entre tradiciones culturales diversas. No obstante el contenido discursivo intercultural de Estado, en la realidad vivida en el país y en las escuelas oficiales, parece no estar presente esa relación cordial y armónica.

Es por eso que, con el fin de poder sustentar en qué términos se da la convivencia entre los sujetos educativos portadores de diversos referentes culturales y, cómo ha incidido la política educativa y el enfoque pedagógico intercultural, en dichas interrelaciones, se llevo a cabo la investigación, cuyo resultado es la tesis que estamos presentando.

## Propuesta de investigación.

Intentando aproximarnos hermenéuticamente a la aplicación e impacto de una política educativa intercultural con base en los planteamientos de algunos especialistas en el tratado del paradigma intercultural, consideramos que desde una posición de análisis crítico, es necesario interpretar por qué, cómo y hasta dónde, el enfoque intercultural se convierte en herramienta epistemológica para construir conocimientos basados en el diálogo entre culturas y complementariedad de referentes culturales, que además permite analizar críticamente los elementos que intervienen en dicho diálogo y su impacto en las identidades de los sujetos educativos y en las relaciones que establecen.

Bajo esa perspectiva, en esta tesis, se plasman los resultados de la investigación realizada en el ámbito educativo a lo largo de tres años (1910-1013), aunque el análisis y sistematización de la información nos ocupó cuatro. La tesis se ubica en el campo temático la educación intercultural, que desde una hermenéutica, basada en un enfoque filosófico, antropológico y pedagógico, nos permitió, en un primer momento comprender el estado del arte de la educación intercultural en México, para posteriormente arribar al impacto de dicho enfoque en la revisión e incluso reconstrucción de la identidad cultural de los sujetos educativos (docentes y alumnos)

Para abordar el estado del arte de la educación intercultural, documentamos el proceso internacional y nacional, a través del cual se configuran las directrices de la política educativa intercultural, basada en un discurso del Estado, en el que el modelo educativo intercultural, propicia en las escuelas un ambiente favorable para el diálogo de diferentes referentes culturales que portan los sujetos que interactúan en el espacio escolar. Así como las estrategias a través de las cuales se concretan esas directrices en la operación de un enfoque pedagógico intercultural y bilingüe en la Educación Básica.

Con el propósito de aproximarnos, en un segundo momento, a un análisis que nos permitiera interpretar y explicar el impacto de la operación de dichas políticas en la revisión de la identidad cultural de los sujetos y en la posibilidad de que los educandos, pertenecientes a un grupo étnico, estuvieran en condiciones de apropiarse de referentes simbólicos con base en los cuales construirían una identidad intercultural.

Configurándose como *eje problemático* de la investigación, *el paradigma* nuevamente emergente en las políticas de Estado, de *la diversidad cultural*. En particular la llamada *gestión de la diversidad*, gestión que en el ámbito educativo ha implicado diseñar y operar políticas educativas interculturales, que permiten al Estado atenuar los conflictos que por razones de diferencia cultural, tienden a justificar o velar desigualdades económicas, políticas y sociales

El eje problemático que se aborda, conlleva una cuestión compleja y multidimensional, la identidad cultural de los sujetos educativos y el diálogo o confrontación de los distintos referentes culturales que portan dichos sujetos y que a su vez sustentan su identidad étnica. Razón por la cual, metodológicamente hablando, decidimos realizar una investigación panorámica dividida estructuralmente en dos partes: en la primera se documenta la política educativa dirigida a población indígena en México, a finales del siglo XX y la implementación de una política intercultural así como la operación de un enfoque pedagógico intercultural, en las escuelas primarias del Distrito Federal durante las primeras décadas del siglo XXI. Configurándose, por su alcance temporal, como una investigación actual. Esta parte, está sustentada esencialmente, en la consulta de fuentes documentales y conformada por los dos primeros capítulos de la tesis. La segunda parte se centra en los procesos culturales e identitarios en que se insertan los sujetos educativos, como resultado de las relaciones interpersonales que establecen en el espacio escolar y en la forma en que dichas relaciones impactan en la revisión y posible reconstrucción de su identidad étnica.

La información presentada en el apartado dos, se fundamenta en la información recabada a través de observaciones realizadas en dos espacios escolares y en las entrevistas realizadas a los sujetos de investigación. Los datos obtenidos se presentan en los tres capítulos restantes de este documento.

Siendo el *eje temático* la educación intercultural construimos como objeto de investigación; a *los componentes culturales e identitarios* que median las relaciones interculturales que los sujetos educativos establecen en la escuela primaria y que habilitan la *re/visión* de su identidad étnica, a la vez que posibilitan que alumnos y maestros estén en condiciones de activar un proceso de transición a la construcción de una identidad intercultural.

Para guiar la aproximación hermenéutica al objeto de investigación, se plantearon algunos presupuestos hipotéticos que habilitaran el análisis y la reflexión, al configurarse en el hilo conductual de la interpretación, siendo estos los que a continuación se presentan:

- El corpus ideológico transmitido en el ámbito educativo incide en la transmisión y reproducción de modelos culturales e identitarios nacionales, que en el caso de los niños indígenas, presuponen la revisión, selección e incorporación de estos a los referentes culturales brindados por el grupo étnico al que pertenecen.
- Dicho proceso de adquisición de modelos culturales e identitarios nacionales, genera a la vez, un proceso de revisión, adaptación estratégica o incluso de una posible transformación de algunos de los elementos que los identifican como parte de su grupo de pertenencia (la noción de un territorio (local), vinculado a sus antepasados y un pasado común, elementos que al incorporarse a la comunidad escolar los confronta a una noción de territorio e historia nacional que los vinculan con hechos y personajes que les resultan ajenos.
- En cuyo caso estaríamos hablando de otro proceso a través del cual los alumnos indígenas al ingresar a una escuela primaria serían sujetos de las estrategias educativas implementadas.

Estrategias didácticas, basadas en teorías y métodos del enfoque pedagógico intercultural, que propician ambientes de aprendizaje basados en el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural y el intercambio -en condiciones de igualdad- del diferente bagaje cultural de alumnos indígenas y alumnos y maestros no indígenas.

Colocándonos frente a un proceso dual, en el que la escuela se configura en un espacio coyuntural para la revisión, deconstrucción y reconstrucción de identidades étnicas encaminadas a construir una identidad intercultural.

Derivando de los anteriores presupuestos la *hipótesis de trabajo*, que plateamos es que: el modelo educativo intercultural y bilingüe, abre la posibilidad de que en las escuelas se active un proceso social y cultural, en el que los referentes culturales e identitarios de los sujetos educativos, al entrar en contacto, habiliten el contraste, intercambio o complementariedad, entre dichos referentes y los itroyectados a través del hecho educativo. Durante dicho proceso se puede activar una revisión, deconstrucción y reconstrucción de su identidad haciendo factible transitar a la construcción de una identidad cultural alternativa, a la cual denominaríamos como identidad intercultural. Para lo que se requiere una propuesta metodológica para el trabajo en el aula flexible y plural, que posibilite el tratado de diferentes referentes culturales en condiciones de igualdad. Para orientar la investigación, nos planteamos algunos cuestionamientos que sirvieron de guía en el transcurso del trabajo, nos preguntamos por ejemplo: cómo se construye el proceso de encuentros inter-culturales en el espacio escolar y cómo influyen dichos encuentros en la selección de emblemas para la adscripción y autoadscripción a un grupo social y cultural determinado.

Nos interesaba saber también, cuáles son los procesos a través de los cuales los niños indígenas, introyectan en la escuela referentes de la cultura nacional y cómo los relacionan con los referentes del grupo étnico al que pertenecen.

Objetivos acotados durante la investigación.

Para dar respuesta a las interrogantes planteadas se definieron tres objetivos, que desde nuestra perspectiva, permitirían abordar el objeto de investigación y contrastar la hipótesis de trabajo.

1. Documentar críticamente el contexto económico, político y cultural en el que se gesta el Proyecto Educativo Intercultural de México, como “nueva estrategia” para la inclusión de los grupos étnicos a una dinámica cultural, económica y política nacional y regional con enfoque intercultural.
2. Identificar las vertientes conceptuales que sustentan el pensamiento educativo nacional en torno a las nociones de multiculturalismo e interculturalidad.
3. Interpretar y explicar el impacto de las políticas educativas interculturales en los procesos culturales e identitarios por los que transitan los sujetos educativos.

Con el propósito de concretar los objetivos, ubicamos temporalmente la investigación en el periodo de 13 años, que abarca el momento en el cual es impulsada en nuestro país la política educativa intercultural oficializa con el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 y, el momento en que se anuncia como una “realidad social”, en el Plan de Desarrollo 2006-2012, para culminar con las reflexiones realizadas en el 2013.

Espacialmente, ubicamos dos sitios para la obtención de información y para el tratado del objeto de investigación, 1) Áreas Centrales de la Educación Primaria, desde donde se implementó la política educativa intercultural y se opero el enfoque pedagógico intercultural. 2) Escuelas primarias ubicadas en del Distrito Federal, donde concretaron ambas propuestas.

## Metodología de trabajo

La metodología aplicada durante la investigación, estuvo basada en el enfoque hermenéutico, en particular en los presupuestos de Beuchot, autor que la denomina como una perspectiva *hermenéutica analógica* para distinguirla de las hermenéuticas unívocas y las hermenéuticas equívocas.

Considerando que una hermenéutica unívoca será demasiado cerrada y permitirá una sola interpretación del texto -fenómeno cultural abordado-, mientras que la hermenéutica equívoca sería demasiado abierta y con un sinfín de interpretaciones del mismo problema, por el contrario, una hermenéutica analógica nos permitiría, ser abierta sin ser caótica y exigente sin ser cerrada, ser aplicada a la educación y al fenómeno intercultural abordado. Por lo que en la investigación realizada, partimos de pensar que cada cultura es un contexto diferente de algo universal que es la humanidad, por lo cual se realiza de un modo analógico. De acuerdo a Beuchot, una hermenéutica analógica, puede ayudar a fundamentar una pedagogía analógica aplicada al problema educativo intercultural, que a veces es concebido como un respeto de las diferencias culturales, pero sin considerar su interacción y el conflicto intrínseco de referentes culturales presentes en la comunicación.

Para el tratado de la educación, Beuchot propone habilitar una pedagogía que propicie el diálogo sin la imposición de ideas y de valores de la cultura nacional hegemónica y sin abrir demasiado los márgenes del relativismo, [Beuchot Puente, 2009]. Metodológicamente hablando se requiere habilita una comprensión crítica por parte de los sujetos portadores de referentes culturales, pero con la idea de conocer, respetar y acoplar los referentes culturales en un diálogo simétrico. Se complementó la propuesta de Beuchot, con la idea de realizar a la manera de Clifford Geertz, una descripción densa (profunda) -desde la interpretación de primer orden de los actores y la de segundo orden del investigador- para explicar la dinámica de la problemática abordada. [Geertz, 2005].

## Desarrollo de la investigación.

Durante el primer momento del proceso de la investigación, se llevó a cabo una revisión de textos especializados en el tema tratado, que permitió profundizar en los conceptos claves para el trabajo de análisis, abordando las nociones de: multiculturalismo, interculturalidad, identidad étnica y educación intercultural. Para fines metodológicos, nos interesaba ubicar estos conceptos como campo epistémico para el análisis de la multiculturalidad y la Interculturalidad. Pensar cómo se piensa lo *multi* y lo *inter-cultural* en la investigación educativa. Siendo necesario posicionar a la cultura y a la identidad como dimensiones bisagra para el análisis (que abren y cierran espacios, que conectan y vinculan) de la dinámica social y la historicidad y, desde un pensamiento dialéctico a la dinámica social y a la historicidad como nociones bisagra para el análisis e interpretación de la cultura y de la identidad. Lo que permitió aproximarnos al mundo de vida como un proceso construido socialmente que configura a sujetos específicos poseedores de una cultura e identidad también específica.

Desde la perspectiva metodológica de una hermenéutica analógica, en un segundo momento de la investigación se documentó el contexto de trabajo, para lo cual recurrimos a la revisión de documentos internacionales, que dieran cuenta de la construcción y difusión de directrices para una política educativa intercultural en el ámbito internacional, desde la primera década del presente siglo, para poder interpretar cómo impactaron en el diseño y operación de un enfoque pedagógico intercultural en México.

Durante el proceso, se complementó la información obtenida en documentos con la proporcionada por docentes en función de asesores técnico-pedagógicos, que trabajaban en áreas centrales de Educación Básica y que eran los encargados de aproximar a docentes y directivos de escuelas que tenían población infantil indígena, la propuesta de un enfoque intercultural aplicado en el trabajo en el aula.

Dialogar con ellos significó nuestro primer contacto con la percepción que de la educación intercultural tenían maestros de Educación Primaria y por tanto el inicio del trabajo de campo.

Teniendo un marco teórico y contextual de referencia se programó el trabajo de campo en el espacio escolar. La investigación de campo, se llevó a cabo durante periodos predefinidos y acordados con las Directoras de las dos escuelas primarias que fueron nuestro referente empírico, mismos que se describen en el capítulo tres de este documento. en las que se trabajó. Cabe mencionar que la dinámica de los centros escolares, obligó a redefinir las fechas de visita en varias ocasiones y a fortalecer el trabajo de campo realizado, recurriendo a otros informantes, además de maestros frente a grupo y sus alumnos, en particular a la mamá de uno de los alumnos, lo que permitió obtener información esencial, para el tratado de la identidad étnica y su vínculo con el fenómeno intercultural.

Paralelamente procedimos a definir las categorías de análisis para abordar el objeto de investigación, por lo que con el propósito de conocer algunos de los emblemas con base en los cuales los sujetos de investigación (alumnos y docentes) construyen su identidad étnica (referentes tales como noción de lugar de origen, de territorio, de historia local y lengua materna, por citar los que consideramos más significativos) y cómo los vinculan o complementan con los que conocen en el espacio escolar, (la idea de nación, cultura e historia nacional, esencialmente).

El trabajo de campo en las escuelas se realizó durante los ciclos escolares 2010-2011, 2011-2012 y 2012 en visitas mensuales a una escuela primaria, para trabajar con alumnos de 5º grado, con su maestra, la Directora y con la familia de uno de ellos. Representando estas personas los sujetos de investigación. Durante el ciclo escolar 2012-2013, se trabajó en un ejercicio de confrontación de casos y de información, en el segundo referente empírico, otra escuela primaria a la que no acudían alumnos indígenas y en la cual se trabajó únicamente con docentes.

El ejercicio metodológico de confrontación de referentes empíricos, permitió fortalecer el abordaje hermenéutico del fenómeno intercultural en el espacio escolar.

La recopilación y el análisis de las opiniones y percepciones de los sujetos de investigación, comprende por lo tanto, lo dicho por un número determinado de alumnos indígenas y de docentes Educación Primaria que trabajan con ellos y el de docentes que no atendían población escolar indígena.. El análisis de los datos recabados, se realizó con base en la confrontación de la información de primera mano, brindada por los sujetos adscritos a cada referente empírico y con la obtenida en las fuentes documentales consultadas (teóricas y contextuales).

Los datos de primera mano se obtuvieron en entrevistas hechas en profundidad a los informantes seleccionados y mediante la aplicación de instrumentos a manera de cuestionarios, en los que se formularon preguntas estructuradas. Los cuestionarios se aplicaron a un total de 25 maestros frente a grupo, de dos escuelas primarias ubicadas en el Distrito Federal. Conformando así una muestra de opiniones y significaciones sobre el fenómeno cultural e identitario de un grupo de informantes seleccionado.

Se definieron como referentes empíricos una escuela de la Delegación Cuauhtémoc y otra ubicada en la Delegación Iztacalco. La principal razón para seleccionar la escuela de la Delegación Cuauhtémoc, fue de índole cuantitativa, pues es una de las demarcaciones, que de acuerdo a las estadísticas que maneja la Coordinación Sectorial de Educación Primaria del Distrito Federal, en la que se encuentran las escuelas primarias que presenta mayor concentración de población escolar indígena. La escuela Marcelino Dávalos, configuró nuestro referente de trabajo esencial. Como referente empírico de contraste, se trabajó con alumnos y docentes de la escuela primaria “Presidente Plutarco Elías Calles”, ubicada en la demarcación de la Delegación Iztacalco.

## Estructura de la tesis.

El documento se estructuró en dos partes, en la primera se presenta el corpus teórico y metodológico de la investigación y el contexto social, jurídico y legislativo en el que se diseña e implementa la política educativa intercultural en el ámbito internacional y nacional. En esta parte se presentan los dos primeros capítulos.

En la segunda parte se aborda el rostro de la interculturalidad en la escuela primaria, aproximándonos primero a la significación que de cultura e identidad dan los sujetos educativos y, el papel que el tratado de la historia juega en el proceso. En esta parte, que comprende los tres últimos capítulos, se aborda la relación o confrontación de la identidad nacional y la identidad étnica y, el papel que juega la enseñanza de la historia en el proceso. Y se presenta la descripción e interpretación de los referentes culturales con base en los cuales los sujetos educativos (docente y alumnos indígenas) construyen o en su caso, reconstruyen su identidad étnica. Se cierra con la visión hermenéutica del objeto de investigación abordado.

Capítulos que conformas la Tesis.

El capítulo I. *La interculturalidad como herramienta epistémica para el tratado de la identidad étnica.* Considerando que el fenómeno intercultural es polifacético y multidimensional, que en el ámbito educativo atraviesa el razonamiento de los sujetos, su forma de ver e interpretar el mundo natural y social que los rodea y la forma en que se insertan en un proceso educativo escolarizado, en este primer se presentan las reflexiones teóricas y metodológicas, que el campo de la Filosofía, la Antropología y la Pedagogía, han sido desarrolladas por especialistas en cada uno de estos campos del conocimiento.

Los trabajos analizados en el primer capítulo, se centran en la discusión del fenómeno intercultural en América Latina. Los aportes filosóficos permitieron habilitar una perspectiva hermenéutica para aproximarnos al proceso intercultural en el espacio escolar. Los aportes de corte sociológico y antropológico, habilitar las categorías de análisis, con la noción de identidad y la “concepción simbólica” o “semiótica” de la cultura de Geertz, la gestión de la interculturalidad de Dietz y las epistemologías de las diferencias de Skliar.

En el capítulo II. *La educación intercultural en contextos multiculturales*, se aborda la significación de lo multicultural y la interculturalidad en la política educativa del el siglo XXI, ubicando los acuerdos internacionales que fundamentan las directrices de la política educativa intercultural en nuestro país. Abordando también la institucionalización del enfoque pedagógico intercultural, a través de la Coordinación Nacional de Educación Intercultural y Bilingües y la operación de este enfoque en el nivel de Educación Primaria.

En la segunda parte del documento, *La cara de la interculturalidad en el espacio escolar: textos, sujetos y contextos, de la política educativa intercultural en el Distrito Federal*, se concretan las reflexiones realizadas en los capítulos anteriores, a la luz de los comentarios y vivencias que los sujetos educativos entrevistados compartieron y aportaron al trabajo.

En el capítulo III. *Capítulo III La cara de la interculturalidad en el espacio escolar*. Se aborda el universo de trabajo y se describen los referentes empíricos, en los que se realizó trabajo de campo.

En el capítulo IV. *De la identidad nacional a la identidad intercultural: textos y contextos en la construcción y/o re/construcción de identidades culturales*, se aborda la discusión sobre la complementariedad o confrontación, entre la identidad étnica de los sujetos educativos y la identidad nacional.

En el capítulo IV, se trata también el papel que juega en este *proceso de revisión identitaria*, la enseñanza de una historia nacional que se fundamenta en presupuestos hegemónicos, que se contraponen a los referentes históricos regionales y locales de carácter étnicos. Basando el análisis en la significación que dan algunos docentes y alumnos a la relación historia-cultura-identidad.

En el capítulo V. *Las relaciones interculturales en el ámbito educativo*, nos aproxima a las relaciones interpersonales que establecen los sujetos de investigación en el espacio escolar. En este apartado se focalizan las reflexiones de algunos alumnos indígenas, de los docentes que trabajan con ellos y de la madre de uno de los alumnos, en torno a las vivencias que como pertenecientes a un grupo étnico, tienen los niños indígenas. Se documenta el caso de la madre de uno de los alumnos. Una mujer indígena cuyas vivencias sirven de referente para ubicar los referentes con base en los cuales los indígenas se identifican y son identificados como pertenecientes a un grupo étnico, elementos que a su vez son componentes y sustento de su identidad étnica.

El capitulo que conforma la tesis comporta hacer un balance de los retos, avances y perspectivas de la educación intercultural en nuestro país, en particular en la Educación Primaria, por lo que se cierra el trabajo con las conclusiones derivadas de las reflexiones realizadas en cada uno de los capítulos del documento.

Es importante mencionar que la investigación por su relación práctica, pretende además de analizar críticamente el impacto de la educación intercultural en la identidad de los alumnos indígenas, perfilar los aspectos que es necesario fortalecer.

PRIMERA PARTE

*HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA POLÍTICA INTERCULTURAL  
EN CONTEXTOS MULTICULTURALES: LA EDUCACIÓN  
INTERCULTURAL DISCURSO POLÍTICO, REALIDAD SOCIAL O  
UTOPIA.*

## Capítulo I. Una hermenéutica basada *en* una visión y escucha contextual *para* la interpretación de la interculturalidad *en* México.

*La palabra que traemos es verdadera.  
No venimos a humillar a nadie.  
No venimos a vencer a nadie.  
No venimos a suplantar a nadie.  
No venimos a legislar.  
Venimos a que nos escuchen y a escucharlos.  
Venimos a dialogar.  
Comandanta Esther del EZLM<sup>2</sup>*

Desde inicios del siglo XXI y hasta la actualidad, en diversos campos de la Teoría Social, se ha venido generando una reflexión cada vez más profunda en torno a qué preguntas se pueden plantear a la interculturalidad con relación a las fronteras territoriales, culturales e *identitarias* que parecieran desdibujarse en países, que como México, tienen como característica principal, configurar contextos multiculturales debido al proceso acelerado de globalización por el que transitan, aunado a su característica histórica de la diversidad cultural presente en su pobladores, debido a ser un país multiétnico y por tanto pluricultural.

Se dice, que la globalización actúa a través de estructuras institucionales, organismos de toda escala y mercados de bienes materiales y simbólicos más difíciles de identificar y controlar que cuando las economías, las comunicaciones y las artes operaban sólo dentro de un horizonte nacional, [Canclini, 2004].

Agregaríamos que en las condiciones socioeconómicas y sociopolíticas, referidas por Canclini, el énfasis que se da a los procesos migratorios y a las poblaciones expuestas a estos cambios, señala la necesidad de comprender tanto los movimientos de capitales bienes y comunicaciones, como la confrontación entre estilos de vida y representaciones simbólicas diferentes, que portan grupos que son social y culturalmente distintos y que conviven en un mismo territorio nacional.

---

<sup>2</sup> Tomado del Mensaje central del Ejército Zapatista de Liberación Nacional EZLM, pronunciado por la comandanta Esther, el miércoles 28 de marzo de 2001, en el Palacio Legislativo de San Lázaro, Honorable Congreso de la Unión.

Por lo que la confrontación a la que hace referencia Canclini, en algunos casos deriva en conflictos presentados en los análisis gubernamentales como problemas culturales, pero que de fondo implican confrontaciones de cosmovisiones distintas y desigualdades económicas y políticas que develan desigualdades sociales.

Es en este contexto mundial y regional, que el multiculturalismo se configuró en los siglos XX y XXI, como uno de los principales fundamentos filosófico de los gobiernos latinoamericanos, de ahí que las problemáticas que actualmente nutren las investigaciones sociales, en particular las educativas desarrolladas en las últimas tres décadas, giren en torno a la dialéctica entre globalización y neo-localismos, la transnacionalización de las franjas fronterizas y los grandes flujos migratorios, vinculados todos de una u otra manera con problemas de índole cultural. [Canclini, N. 2004:38].

En los procesos culturales es necesario referir que la transnacionalización seguida de los flujos migratorios, trajeron como una de sus principales consecuencias, el fortalecimiento de la globalización que propició la extensión de una hegemonía económica y política de la que devendría una aparente hegemonía ideológica y social; pero paradójicamente el resultado fue todo lo contrario. Ya que el proceso de globalización evidenció las grandes diferencias sociales y culturales presentes en los países. Diferencias que se concretan en fuertes desigualdades económicas y políticas que caracterizan a los sujetos pertenecientes a ciertos grupos socioculturales, en el caso de México, a los sujetos que pertenecen a un grupo étnico.

Es importante destacar, que también en los ámbitos social y político, el proceso de globalización hizo posible el acercamiento de los modelos educativos de las llamadas “naciones desarrolladas” con el modelo latinoamericano, considerado económicamente como “subdesarrollado”. El acercamiento de estos modelos fue configurando, las directrices de las políticas educativas en América Latina y por lo tanto de la política educativa de México.

Los procesos económicos, políticos y culturales que se fueron generando a finales del siglo XX y principios del XXI, integrados cada vez más al modelo global, lejos de desplazar el *paradigma de la identidad* contribuyeron a reforzar su pertinencia como instrumento de análisis teórico y empírico, en especial, en tópicos relacionados con la cuestión cultural y los que hacían referencia a lo *multi, inter y pluricultural*. Así fueron configurándose en el ámbito educativo, dos grandes paradigmas, el de la *educación multicultural* y el de la *educación intercultural*.

La reflexión en torno los paradigmas, de la *educación multicultural* y de la *educación intercultural*, llevaron por una parte a definir qué se entendía por cada uno de dichos paradigmas y por otra, a especificar cuándo era pertinente habilitar uno u otro en los estudios realizados. Como primera coincidencia o acuerdo en su tratado, se estableció que ambas categorías conducen el análisis al terreno filosófico, lo que ha implicado el cuestionamiento a la idea misma de filosofía, y a la pertinencia de seguir considerando un modelo filosófico universal (eurocéntrico) para entender la construcción del pensamiento de los diferentes grupos culturales que habitan el mundo. Cuestionamiento que en la región de América Latina, generó un fuerte debate en torno a la posibilidad de hablar de una filosofía intercultural que permitiera interpretar el pensamiento de los pueblos latinoamericanos, como poseedores de un proceso histórico y cultural particular.

Resultando además necesario, considerar que hablar de interculturalidad refiere un paradigma multidimensional, que comporta para su tratado la aplicación de un corpus interdisciplinario que permita la construcción de una hermenéutica con base en la cual estemos en condiciones de interpretar, entender y explicar el fenómeno de la interculturalidad en el ámbito de la educación.

Por lo que en la investigación que realizamos, desarrollamos tres dimensiones para activar el análisis: la dimensión filosófica, la cultural y la pedagógica. Se presentan para cada una de ellas, referentes teóricos y metodológicos específicos. Iniciando con la configuración de la dimensión filosófica.

### 1.1. Dimensión filosófica: hermenéutica latinoamericana para el tratado de la interculturalidad.

Para poder identificar, entender e interpretar el proceso de revisión de la identidad étnica de los sujetos educativos y la posibilidad de que transiten a la construcción de una identidad intercultural, consideramos esencial construir un corpus teórico y una metodología particular y precisa, que permitiera entender cómo se da el vínculo intercultural de sujetos, interpretado en muchos casos como diálogo, término que aceptamos con la reserva de evidenciar que no es un diálogo armónico, sino un diálogo que contiene elementos de contraste y conflicto.

Una de las propuestas filosóficas, que se retoma para interpretar el proceso intercultural, es la “filosofía pro-posicional”, que en palabras de Raúl Fonet Betancourt es:

Aquella filosofía cuya visión y cuyo “plan” se “exponen” –en el sentido de poner a la vista o dar a conocer, pero a la vez también en el sentido de exponer a la influencia de... o de abandonar a...-a la visión y a los “planes” de cualquier otra filosofía, buscando precisamente la consulta, el consejo y el tratamiento común de lo propuesto en perspectiva de saber o de acción. [Fonet-Betancour 2001:107-108].

Habilitamos una base filosófica para abordar a la diversidad cultural, ya que esta comprende diferentes procesos sociales y culturales presentes en un mismo territorio, lo que implica la construcción de un imaginario social y la concreción de dicho imaginario en comportamientos que median las relaciones interpersonales de los sujetos que interactúan en un espacio local, regional y nacional. Para hablar de relaciones interculturales que podríamos referir como “ideales” o de “grupos sociales interculturales ideales”, se requeriría considerar los elementos culturales que compartan armónicamente los sujetos que se relacionan en determinados espacios, lo cual en los grupos interculturales reales parece todavía no estar presente, el factor de complementariedad.

Al respecto, Raúl Betancour presenta un estado de la cuestión, con base en la cual propone los elementos que se deben considerar y en su caso reinterpretar, para que el intercambio y convivencia de referentes culturales diferentes, derive en relaciones interculturales que transiten de lo real a lo ideal.

La filosofía pro-posicional implica asumir una posición epistémica crítica que posibilite la construcción de una propuesta filosófica pertinente para el contexto latinoamericano. En este sentido iniciamos presentando las reflexiones de Fernet-Betancourt sobre los supuestos y límites de la Filosofía Intercultural, que expone el filósofo cubano en su trabajo del mismo nombre.

Betancourt inicia acotando que la historia de la filosofía no da cuenta integral de esta, ya que al consultar dicha historia, se puede extraer de ella el convencimiento fundado de que la filosofía hace buena parte de su historia con base en procesos de transformación por los que se reubica tanto teórica como contextualmente. Lo que permite situar a la filosofía intercultural en la historia de las transformaciones de la filosofía y especificar que se trata de una propuesta pragmática para una nueva transformación de la filosofía, buscando más que la configuración de la filosofía del filosofar, una reconfiguración de la filosofía como disciplina académica, teniendo en cuenta las distintas prácticas del filosofar con que nos confrontan las culturas de la humanidad, [Fernet-Betancourt, 2003].

Aclara el autor, que en un segundo momento es necesario especificar que cuando se habla de filosofía intercultural, es que ésta, de acuerdo al primer aspecto señalado, no representa una nueva área temática que vendría a complementar las disciplinas específicas de la filosofía tradicional. Ya que, aunque también lo hace, no tiene su eje de desarrollo ni su preocupación central en el análisis de las culturas o en el intento de facilitar una comprensión filosófica de las culturas, [Fernet-Betancourt, 2003].

La parte que nos interesa destacar es la que Betancourt centra su atención en la búsqueda de pistas culturales que permiten la manifestación polifónica de lo que llama filosofía desde el diverso universo de las culturas.

Como una tercera consideración epistémica, Betancourt ubica la parte que está articulada en un movimiento multidisciplinar e internacional de pensadores e investigadores que tratan de afrontar uno de los mayores desafíos que plantea el mundo histórico actual, la convivencia solidaria -no sólo pacífica- entre seres humanos de distinta adscripción cultural y que están vinculados a tradiciones e identidades diversas. “En un mundo marcado por estrategias económicas e ideológicas globalizadoras, que en un proceso dual “acerca” y “engloba” a los sujetos como “destinatarios” de todo tipo de “mensajes”; pero que sin embargo, no necesariamente los *comunica* en tanto que sujetos que se reconocen y que se *hacen prójimo*” [[Fornet-Betancourt, 2003: 128].

Por lo que, Betancourt considera que se configura un doble objetivo en el terreno filosófico que se puede presentar como: por una parte, trabajar en la cristalización de un cambio de paradigma a nivel “teórico” o “científico”, que permita no sólo una nueva constelación de los saberes de la humanidad sino también un diálogo abierto a escala mundial sobre los ideales (valores), que deben guiar la investigación científica. Por otra parte, complementar ese giro paradigmático a nivel “teórico”, con una propuesta práctica, que a nuestro parecer da solidez a los aportes del autor, al plantear reorganizar el mundo globalizado, haciendo valer contra las fuerzas uniformizantes y niveladoras de la globalización actual, el hecho de que en el mundo hay pueblos que hacen un mundo plural, en tanto poseedores y portadores de cosmovisiones diversas. Este objetivo dual, se expresa tanto a nivel de lo que podríamos llamar la producción científica, como a nivel práctico-político [Fornet-Betancourt, 2003]. De la referencia que hace Betancourt, a lo científico, ubicamos que este comprende lógicamente el campo de lo educativo.

Es decir que al considerar Betancour importante entender que “el conocimiento” se concreta en prácticas de convivencia, se hace referencia implícita al ámbito educativo. Pues en el plano epistémico, desde la perspectiva filosófica intercultural, es necesario que el educando conozca y practique, en todos sus ámbitos de acción, un conocimiento que parta de diferentes referentes o cosmovisiones.

El planteamiento filosófico intercultural de Betancourt, se fundamenta en principios tales como: que la experiencia de las culturas de la humanidad, los lugares donde se practica la filosofía, en que hay “prácticas culturales” de filosofía como ejercicio concreto de pensar que se hace cargo de su contextualidad, este sería su primer principio. Nosotros agregaríamos que son estos elementos los que configuran la historicidad de las culturas y por tanto de los sujetos.

Otro principio sería que la pluralidad de prácticas culturales de la filosofía, además de remitir a una multiplicidad de lugares de nacimiento, es fuente de diferencias en las formas concretas por las que se va desarrollando el quehacer filosófico, para discernir qué es lo que vale o se reconoce como “filosofía” en un determinado universo cultural [Fornet-Betancourt, 2003:135].

Su apuesta por las filosofías contextuales no es la renuncia a la universalidad y a la comunicación, sino de rechazo a una universalidad constituida sobre la base de la diferencia entre lo universal y lo particular, donde lo particular siempre necesita justificarse porque lo universal se presenta como único orden regulador.

Con base en la postulación de los anteriores principios Fornet-Betancourt habilita la crítica no de lo universal sino las diferencias en universalidad que conlleva este modelo. [Fornet-Betancour, 2003].

Betancourt hace énfasis en la pertinencia de sustituir la dialéctica de la tensión entre lo universal y lo particular, por el cultivo del diálogo entre universos contextuales que testimonian su voluntad de universalidad con la práctica de la comunicación. En tanto los universos culturales se traducen, y traduciéndose unos a otros van generando universalidad. [Fornet-Betancourt, 2003].

Consideramos que uno de los principales aportes de la filosofía intercultural es que propone *historificar* el proceso de constitución de las formas de racionalidad actuales, revisarlas desde un diálogo intercultural abierto y sin prejuicios, para hacer visible el *tejido monocultural* de dicho proceso y reconstruirlo con base en la razón filosófica *desde y con* la participación traductora de las prácticas del quehacer filosófico en las distintas culturas de nuestro universo. Aunque a esto tendríamos que incorporar la necesidad de revisar hermenéuticamente cómo se construyen con base en este tejido monocultural, las historias nacionales, tema que abordamos en el tercer capítulo de la tesis.

Cabe mencionar que Betancourt, advierte también la necesidad de reconocer los límites y alcances de la filosofía intercultural, para lo cual destaca a manera de aproximación, que las perspectivas del trabajo filosófico intercultural que se han desarrollado pueden resumirse, a riesgo de ser arbitrarios, en los siguientes programas. El programa de una filosofía intercultural fundada sobre todo en la labor de interpretación y comprensión de las “superposiciones” culturales y que debería, por ello, cultivarse fundamentalmente como una actitud hermenéutica intercultural.

Un programa de una filosofía intercultural entendida como reconstrucción de la historia de la filosofía desde la consulta de distintas tradiciones de pensamiento de la humanidad. El programa de una filosofía intercultural como propuesta de una radical transformación de la filosofía desde el reconocimiento de sus fronteras actuales con otras formas de pensar, y con la finalidad expresa de reconfigurar el quehacer filosófico como una actividad liberadora en el mundo de hoy.

Los tres programas citados por Betancourt, marcan hoy el ritmo del desarrollo de la filosofía intercultural, el carácter complementario de sus perspectivas de trabajo, y permiten tomarlos como indicadores de un desarrollo complejo que hace posible resaltar ya, ciertos alcances o logros de la filosofía intercultural [Fornet-Betancourt, 2003].

En la perspectiva filosófica de Betancourt, es importante rescatar la necesidad de fundar un nuevo modo de ver la pluralidad de las prácticas de la razón, comprendiéndolas como prácticas cuya pluralidad no se puede afirmar si no se reconoce la posibilidad de la relación entre las mismas.

Coincidiendo con el autor, podemos pensar que la contextualidad de la razón, no produce “islas de razón” sino “zonas de traducción donde el horizonte “racional” contextual de todos va creciendo precisamente por esa forma singular de relacionarse, que es la traducción de los referentes contextuales de los otros.

Podríamos entender entonces, que en el mundo globalizado en el que vivimos, no es necesario imponer una explicación universal –racional única-, sino entrelazar las diferentes explicaciones que dan razón del mundo, e ir configurando modelos epistémicos que deriven en cosmovisiones plurales, conocimientos interculturales y por qué no elementos simbólicos, que deriven en la construcción de identidades interculturales. Por lo tanto, un alcance de la filosofía intercultural sería la superación del relativismo cultural, ya que, al leer la pluralidad desde la clave de la relación, no la deduce de la afirmación de la relatividad de las culturas sino a su comunicación. Podemos decir entonces que la filosofía intercultural, además de plantear la necesidad de un proceso de relaciones que descentre toda cultura de sus fijaciones etnocéntricas y convierta de esta forma las diferencias culturales en diferencias históricas relativas, viabiliza además, el desarrollo de una hermenéutica de la alteridad que parte del reconocimiento del “extraño” como intérprete y traductor de su propia identidad, que supera el horizonte de la división “sujeto-objeto”, planteando el encuentro sujeto-sujeto.

Al respecto Betancourt propone que al rebasar la división “sujeto-objeto” se hace del trabajo hermenéutico un proceso de intercambio de interpretaciones. Se está hablando de una tarea de comprensión participativa y compartida entre intérpretes que, mediante ese proceso, van tomando cada vez más conciencia de lo que pierden cuando cierran su interpretación y se encierran en ella buscando una garantía estable para su identidad o tradiciones, [Fornet-Betancourt, 2003].

Podríamos agregar que se habilita una hermenéutica intercultural desde la idea de que la comprensión profunda de lo que llamamos “propio” o “nuestro”, es un proceso que requiere la participación interpretativa del otro.

Es importante señalar, como lo hace Betancourt, que en el análisis intercultural se advierte una laguna del concepto mismo de cultura, pues las ambivalencias en el manejo del término, han impedido elaborar una comprensión de las *realidades* culturales que, superando realmente las aproximaciones esencialistas, haga justicia a la historicidad de las mismas explicando las “leyendas” de sus supuestos mitos de fundación u origen, desde las prácticas históricas de hombres y mujeres concretos y enseñando a distinguir entre el cultivo de la “imagen” de una cultura y su cultivo real en la vida de sus miembros, laguna reconocida por el mismo Betancourt.

Señalaríamos también la falta de un cuestionamiento explícito del papel de la tradición o tradiciones culturales, en la realidad de eso que llamamos culturas nacionales. Y que está también pendiente, en el planteamiento filosófico intercultural, pasar de la fundamentación de los parámetros de una normatividad intercultural a la posibilidad de ejercer plenamente esa normatividad, como vía para que la interculturalidad pase de lo epistémico a una forma de vida y para lograr que la “interculturalidad ideal” trastoque a la interculturalidad real y se viva una real interculturalidad. No obstante intentaremos en el capítulo tres dar cuenta de él.

### 1.1.1. Enfoque teórico y metodológico de la filosofía intercultural.

Para fines metodológicos, nos interesa resaltar esencialmente los aportes de la filosofía intercultural como fundamento teórico y metodológico para el tratado de la construcción de una identidad intercultural, en un contexto nacional en el que las políticas educativas interculturales parecen estar en crisis. Para cubrir tal propósito se mencionan los aportes teóricos y metodológicos de la filosofía intercultural, desde los referentes brindados por Raúl Fornet-Betancour.

Paulatinamente Fornet-Betancourt desarrolló diferentes esfuerzos investigativos sistemáticos para el conocimiento del pensamiento hispanoamericano. Inicia valorando, a través de los trabajos de la filosofía de la liberación, la relación fundamental que se establece entre contextos y filosofía, inicia la formulación de una positiva sospecha acerca de la esencialidad filosófica europea. En el plano hermenéutico, aparece en el tratado de Betancourt el problema de *la consideración “inculturada” del filosofar*, (la categoría de “*inculturación*” será problematizada en las etapas posteriores de su trabajo). La inculturación reconoce en el fondo la pervivencia de la supuesta existencia de un núcleo esencial que se inserta en la cultura. La crítica a la categoría de “*inculturación*” sólo tendrá sentido en la formulación de su propuesta de la filosofía intercultural. En cambio desarrolla la crítica a cualquier comprensión monocultural del logos filosófico, es decir, del eurocentrismo universalista en la comprensión de dicho *logos*.

En el plano metodológico Betancourt destaca: *a)* una comprensión de la filosofía como reflexión contextual, implicando el establecimiento de una comprensión diversa de lo que hasta ahora se ha entendido por filosofía. *b)* El “descentramiento de la razón filosófica” monocultural. *c)* El “descentramiento del filósofo profesional”, se pone énfasis en el “lugar” de reflexión y producción intelectual, el pensamiento filosófico no se elabora sólo y exclusivamente por filósofos de profesión sino también por “poetas y políticos”. Es decir distanciamiento únicamente en el seno de las universalidades o por filósofos profesionales.

d) La “Relativización de la propia posición para ponerse a la escucha de la verdadera situación de la comunidad”. e) “Disposición a practicar el quehacer filosófico con perspectiva interdisciplinaria”, [De Vellescar, Diana, 2008:18].

Posteriormente Betancourt considera la idea del establecimiento de un diálogo *intercultural*, cuyos elementos y presupuestos son: “Intentar erigirse como una filosofía que “brota de lo inédito”, alejándose de cualquier resabio de *dominación monocultural*. Un proceso “polifónico, abierto a las opiniones y perspectivas de las otras culturas. Desacraliza lo monocultural, potenciando con ello el intercambio y, contraste de las propias propuestas. No apela a un paradigma teórico-cultural absoluto, por tanto reduccionista, [De Vellescar, Diana, 2008:18].

El diálogo intercultural se descentra de cualquier tradición cultural dominante, con lo que intenta potenciar una razón inter-discursiva. Trabaja con una visión dinámica de la cultura, alejada de una visión “abstracta y estática. Propone “buscar la universalidad desligada de la figura de unidad” reduccionista de la diferencia. Se fortalece la idea de una filosofía contextual, la cual dirá cosas que ninguna otra filosofía puede decir sobre cada contexto. En tanto es una filosofía, “contextual-intercultural” ya que se plantea desde lugares concretos y memorias culturales que recolocan la reflexión filosófica desde sus universos históricos particulares y también, desde una voluntad, o sin proyecto, de intercambio entre los mismos. Se transita de ver al otro como un “objeto de conocimiento a considerarlo sujeto de un pensamiento propio pensante” [Fornet-Betancour 2001:37]. En el capítulo en el que se aborda la cuestión de la cultura e identidad nacional, documentamos cómo se presenta en el caso de México.

Posteriormente en la década de los noventa, Betancour presenta la propuesta de una praxis ético-política de la interculturalidad, en un contexto que se caracteriza por perfilar la función filosófica intercultural bajo el marco del contexto mundial actual, atravesado por el fenómeno de la globalización.

Basada en la filosofía de la historia de la globalización neoliberal considera que la única alternativa es el mercado y sus leyes, con lo cual se homogeniza la realidad planetaria, negando cualquier otra posibilidad, alternativa que se fundamenta en el paradigma del mercado capitalista total. Derivando en la totalización de la realidad a través de las "leyes de mercado", correspondiéndole "la metafísica del mercado mundial", [Fornet-Betancour 2001].

La homogenización y totalización de la globalización neoliberal traen como resultado un proceso de "expansión totalitaria de un modelo civilizatorio" y por ende, la minusvaloración de las realidades culturales y con ello de sus cosmovisiones que se distancian y diferencian del proceso económico neoliberal, lo que trae como consecuencia la pérdida de la soberanía territorial de las culturas. La globalización neoliberal no es unidimensional sino multidimensional, y con ello abarca las diferentes esferas de la vida humana. Es por ello que la interculturalidad tiene un gran compromiso frente a este proceso. [Fornet-Betancour, 2001].

Frente a una ideología monocultural de la historia y la homogenización cultural, se propone la conformación de un pensamiento que "no solamente *tolere* otros pensamientos si no que *se solidarice* con ellos, por reconocerlos como mundos propios", defendiendo con ello "la diversidad cultural y el derecho de los pueblos a tener y a cultivar sus propias culturas", [Fornet-Betancourt, 2001:372]. "Este reconocimiento haría posible *la polivalencia de la historia*", [Fornet-Betancourt 2001:376].

El filósofo, retoma y fortalece la idea del diálogo intercultural y, advierte que este comprende algunos desafíos hermenéuticos, es decir, desafíos a las maneras hegemónicas de comprender la realidad circundante, que a su vez, se configuran en bases para abordar el problema de la interculturalidad.

Los desafíos a los que se refiere Betancourt establecen: 1) La revisión de la racionalidad hegemónica, con base en la cual ya no aparecerían como extrañas o exóticas las maneras otras de comprender el mundo y la historia propia de las culturas. 2) La no reducción del otro a nuestros particulares esquemas interpretativos. 3). La consideración de la alteridad “desde su perspectiva, que a la vez desafía nuestros esquemas interpretativos. 4). Volviéndose necesario un escucha y reconocimiento del otro y “el desmontaje teórico de nuestras propias unilateralidades”, [Betancourt, 2001].

Considera también necesario establecer, a modo de propuestas abiertas, algunos *presupuestos hermenéuticos y epistemológicos* que posibilitarían un quehacer filosófico en clave intercultural, que nosotros retomamos como premisas para transitar de una interculturalidad teórica y discursiva a una como forma de vida. Dichos presupuestos son:

1º) “Crear las condiciones para que el otro hable con voz propia, articulando su propio logos. Activando la deposición de hábitos de pensar y actuar etnocéntricos” y 2º) favoreciendo “la disposición a fundar una nueva dinámica de totalización universalízate con el otro, basada en el reconocimiento, el respeto y solidaridad recíprocos”. Refiere una convivencia solidaria desde la “alteridad y exterioridad”, 3º) implicando preferencia por la perspectiva de una “totalidad dialéctica”, que busca la verdad a través de un “proceso discursivo hacia la verdad”, producto de un diálogo intercultural. 4º) Activando también la “respectividad” como modelo de intelección, permitiendo la apertura radical de todo lo real, en el que un modo de realidad es respectivo a cualquier otro, reconociéndose con esto la “pluriversión de la realidad”. [Betancourt, 2001:46-50].

5°) favorecer las condiciones que permiten acceder a la “comprensión de lo que nos es culturalmente extraño”, al discutir en un plano de intercambio cultural” que no permita la reducción del diálogo a un único esquema cultural. Implica ir más allá del diálogo a nivel conceptual, para ejercerlo a nivel de las distintas configuraciones históricas de lo vivido. [Betancourt, 2001:46-50].

La inculturación de la filosofía respondería, a la dinámica expansiva de una universalidad abstracta que se arroja el derecho de incorporar o integrar, en el mejor de los casos, las “particularidades” de otras culturas y, en el peor de los casos, la niega. El diálogo intercultural presupone la capacidad de “deponer todo sentimiento de posible superioridad filosófica y reconocer que nuestra propia tradición es tan finita como cualquier otra” [2001:72].

Un aspecto importante de incorporar a la perspectiva filosófica de Betancourt es el proceso de modernidad vivido en América latina, diferente al modelo occidental, sustentado en la idea de un *ethos barroco*, al que hace referencia el filósofo latinoamericano Samuel Arriarán, cuyas reflexiones nutren el apartado siguiente.

## 1.2. La filosofía barroca: una propuesta para el tratado de la interculturalidad latinoamericana.

Con el propósito de concretar el enfoque de la filosofía intercultural, para el análisis del caso latinoamericano, en particular, poder dar cuenta de cómo se aplica la noción del multiculturalismo y como se presenta la diversidad en México, referida como interculturalidad; presentamos los presupuestos filosóficos de Arriarán Cuellar, que sustentan su propuesta de que en América Latina y específicamente en México, lo que se configura es un *ethos* barroco, categoría con base en la cual se puede hacer una hermenéutica del estado actual del proceso intercultural en nuestro país. Tratamos, en nuestra investigación, de identificar si la categoría de *ethos* barroco, era aplicable para interpretar la realidad social y cultural que presenta México en el siglo XXI.

Antes de hablar de los fundamentos de la Filosofía barroca, es importante mencionar algunas consideraciones, en las que Arriarán Cuellar enmarca su propuesta. Una es la necesidad de aclarar a qué hacen referencia las categorías de multiculturalismo y la de interculturalidad: el *multiculturalismo* en tanto perspectiva liberal, refiere un modo de entender la diversidad, por su parte la *interculturalidad* refiere la existencia misma de la diversidad. A lo que agregamos que esa diversidad presente en la sociedad, se entiende y significa entonces, desde una perspectiva multicultural.

Otro aspecto importante es entender que en el debate actual entre interculturalidad y el multiculturalismo está presente la cuestión de la relación existente entre cultura-identidad. Lo que configura el tratado de una u otra categoría, en un problema más complejo, al implicar cuestiones de ética y normatividad; por lo que, Arriarán propone habría que hacer una reformulación epistemológica para el tratado de estas categorías (multiculturalismo e interculturalidad).

Teniendo siempre presente que a diferencia de la modernidad con su lógica lineal del tiempo, una política posmoderna debe impugnar las relaciones establecidas por la modernidad. Esto significa estudiar la lógica de la diferencia y ver la posibilidad de pensar una política de la otredad” [Arriarán Cuellar, 2010:90]. Esta idea del autor de integrar al debate una lógica de diferencia, efectivamente comporta en México, una posición política de y ante los grupos indígenas, posición que haga visible la desigualdad social, económica y política en la que vive la otredad.

Por lo que en la política de la otredad a que hace referencia Arriarán, lógicamente tendrían que participar, desde sus diferencias, los otros (los indígenas), para que pasen de ser objetos de aplicación, a sujetos de posición y decisión. Este planteamiento evidentemente fortalece la posibilidad de ser más objetivos y plurales, al tratar la diversidad cultural de los grupos sociales de México, introduciendo en el análisis de la interculturalidad cuestiones, económicas, políticas y sociales además de las culturales, siendo estas últimas las únicas presentes en el discurso intercultural de Estado.

La política de la otredad, para Arriarán; implica pensar más que en una lógica temporal, en una lógica del espacio, toda vez que las subjetividades espaciales, son contextuales y posibilitan un análisis más objetivo de la interculturalidad. Para entender cómo podría configurarse esta política, el autor tal hace referencia a algunas vertientes teóricas del multiculturalismo, de las cuales, para fines, retomamos en particular la de la Teoría Comunitarista, cuyo principal representante es Charles Taylor.

Arriarán destaca que dentro de los principales planteamientos de Taylor, se encuentra considerar que los derechos colectivos se pueden postular en contra de los argumentos liberales que absolutizan los derechos individuales y por tanto son los únicos que reconocen y que quien define cuáles son dichos derechos y las prioridades de éstos, es siempre el Estado.

Por lo que se entiende que para la teoría comunitarista resulta legítimo el reclamo de la representación política de las sociedades indígenas -basadas en los derechos colectivos-, e incluso su derecho a la independencia y a la autonomía [Arriarán Cuellar, 2010].

Sin embargo Arriarán destaca que “El problema de la teoría de Charles Taylor no reside tanto en su oposición a la teoría liberal, sino más bien en su enfoque eurocéntrico, “no toman en cuenta el surgimiento de las ideas modernas sobre la identidad cultural nacional. El libro de Taylor discute la identidad, la moralidad y las artes en un contexto que parece universal pero que en verdad es profundamente eurocéntrico” [Arriarán Cuellar, 2010:93]

Sin negar el aporte teórico de Taylor, cuando se opone a la existencia de una sola modernidad de Occidente, Arriarán Cuellar destaca que queda todavía pendiente el problema de las modernidades no occidentales. Una de las formas de la modernidad que más podría parecerse a estas últimas es la modernidad barroca.

Coincidiendo con Arriarán, planteamos que, si el caso de México es susceptible de ser referido, desde los presupuestos de Taylor, tendríamos que abordarlo como un ejemplo de modernidad barroca. Pero entendemos, que esta modernidad tiene como una característica esencial, que los grupos étnicos, basan sus referentes culturales en cosmovisiones, cuyos componentes claves son su relación con la naturaleza y su idea de colectividad. La colectividad significada como una noción que atraviesa y trastoca todos los ámbitos de su vida, (las relaciones de parentesco y la filiación, su organización social, política y la relación misma con la naturaleza). Por lo que la propuesta de Taylor, del ethos barroco, si bien puede ser retomada para entender el fenómeno intercultural en nuestro país, es necesario, interpretarlo a la luz de la idea de esta noción de colectividad, presente en el pensar de los grupos étnicos de nuestro país.

Por lo anterior, Arriarán aclara que Taylor, refiere al barroco en términos del proceso histórico de los países europeos, sin imaginar que pueden existir históricamente otras formas de modernidad barroca como en el caso latinoamericano. Región en la cual hubo un proceso de “desencantamiento” de las imágenes del mundo, pero que no se presenta de forma unilateral una estructura al servicio del orden jerárquico conservador y esencialmente monárquico. Lo que se presenta en América Latina es una Modernidad Barroca que no responde, como dice Taylor, al proceso donde “se cuelan elementos de justificación funcional” [Arriarán Cuellar, 2010].

“Este barroco posee otras justificaciones que tienen sus raíces en el mito y en otro tipo de racionalidad no occidental, que no se reduce al barroco ilustrado, lógico y científico). El barroco que tenemos ha sido una forma de resistencia cultural, un *ethos* que se opone al capitalismo desde su misma naturaleza de economía destinada al derroche y al despilfarro” [Arriarán Cuellar, 2010:95].

Para Arriarán resulta difícil aceptar la tesis de que la identidad católica fue homogénea y controlada por la jerarquía eclesiástica ya que siempre existieron diferencias entre la religión popular y la de tipo oficiales que en el siglo XVII, lo que se observó en América Latina era una cultura indígena “mezclada” con la religión cristiana, mezcla que fue configurando otro tipo de identidad. Además de un proceso sociocultural en el que está presente una resistencia ideológica frente a la dominación colonial. “Debido a que hubo una estrategia por la cual los símbolos de la cultura dominada se mezclaron con los símbolos religiosos dominantes con el objetivo de sobrevivir frente a la política de exterminio”. [Arriarán, 2010:95]. Siendo el proceso de secularización de los siglos XVI y XVII ese *ethos* barroco, del que habla Arriarán, tal vez el elemento esencial de la sobrevivencia, transformación y adaptación, que los grupos indígenas mexicanos, enfrentan ante los procesos de hegemonización y aculturación a que el gobierno los ha sometido al imponer la asimilación de una cultura nacional. Esta aseveración es importante tenerla presente al abordar la cuestión de la identidad étnica y conocer como se resuelve o intenta resolverse desde una política intercultural de Estado.

### 1.2.1. La educación intercultural en un mundo globalizado.

En los tiempos que actualmente vivimos, caracterizado por un proceso acelerado de globalización, reaparecen como espacios prioritarios para los estudios centrados en las políticas educativas, los conflictos culturales que se presentan en los contextos multiculturales. En particular cuando en los discursos oficiales de los Estados, está presente el mensaje de que las sociedades nacionales están transitando del multiculturalismo a ambientes sociales interculturales. Sin embargo la realidad intercultural que se vive en países como México, lo que se está presentando, como lo explica Samuel Arriarán, es la transición de la interculturalidad al multiculturalismo; toda vez que el paradigma intercultural en nuestro país no está sustentado en un proyecto político, como el implementado en países como Bolivia [Arriarán, 2010]. Podemos decir entonces, que la interculturalidad atraviesa por una crisis y que lo que está pasando en México, al igual que en otros países, es que de fondo no se está abordando el problema de las diferencias culturales y la desigualdad social que estas conllevan, sino reduciendo la cuestión a reivindicaciones identitarias, con un sustento cultural aislado de problemas económicos, políticos y sociales. Siendo necesario como dice Arriarán entender que:

“El problema es que tanto el liberalismo como el comunitarismo desligan la cultura de la sociedad y del Estado. Por eso es que hoy nos damos cuenta de que no se trata únicamente de preservar las identidades culturales, sino de enlazarlas con la vida social. [Arriarán, 2001:97]”.

De este estado de cosas, derivan implicaciones teóricas y metodológicas, en los tratados realizados en torno a la interculturalidad y, en las propuestas políticas tanto de Estado como de movimientos emergentes; rebasando en mucho el dilema elegir entre tradición o modernidad, sobre todo cuando está presente también un proceso de flujos migratorios y, los migrantes son visto como un peligro para la estabilidad de las economías nacionales.

Es decir que ante la actual dinámica económica y social de los países, es necesario considerar, para la toma de decisiones gubernamentales, que las diversas culturas que están presentes en los territorios nacionales, no están excluidas de la globalización y que en la mayoría de los casos son los sectores más empobrecidos, que enfrentan situaciones cada vez más difíciles para subsistir en sus lugares de origen, es por eso que se ven obligados a emigrar, aunque esto no garantice mejorar su situación de vida. Haciéndose necesario, implementar políticas económicas que permitan el desarrollo del Norte y del Sur, teniendo en cuenta que las clases sociales más empobrecidas, en todos los países, no tienen en última instancia, otra salida que integrarse al modelo nacional. Ya que como lo expone Arriarán; “hoy, cuando todos los países del mundo se ven obligados a someterse a las normas de mercado impuestas se requiere un nuevo tipo de control de las migraciones que tome en cuenta la necesidad de la interdependencia”. [Arriarán, 2010:98].

Así las cosas, el panorama mundial de las últimas décadas, muestra que resulta cada vez más difícil, que se generen reivindicaciones nacionales, como sucedía a finales del siglo pasado y principios de éste, por lo que hoy en día, muchas comunidades étnicas únicamente aluden a reivindicar de ciertos derechos culturales, vinculados con su organización social y política. Quedando evidenciada la incapacidad de los gobiernos liberales de dar respuestas plurales y democráticas, incluso a estas reivindicaciones. Quedando todavía pendiente la aplicación de una verdadera democracia internacional –multicultural-. Es decir como lo plantea Arriarán, se requiere de una aplicación internacional de la democracia, entendida como un proceso que convoque a diversos Estados con tradiciones culturales diversas y que presenten distintos estados de desarrollo. Dando paso a una nueva forma de ciudadanía multicultural que sea compatible con la democracia. En una coyuntura de la globalización en la que las necesidades de los pueblos, surja la reivindicación de un Estado democrático multicultural. Brindando el multiculturalismo una salida frente al paradigma intercultural carente de proyecto político [Arriarán, 2010].

La pregunta sería qué papel juega la educación en este proyecto de democracia multicultural. Arriarán da respuesta tomando como ejemplo el trabajo de Paulo Freire, que muestra la necesaria articulación entre ciudadanía, educación multicultural y democracia. Cita a Freire para recordar que “la educación no es algo instrumental, sino un campo de relaciones de fuerza y que se desemboca en una politización de la ciudadanía”. [Arriarán, 2010:101].

Asegura Arriarán que es en este sentido que sigue teniendo justificación la educación multicultural como educación para comprender al otro. Se trata de respetar otras formas de vida, para lo cual es necesario abrir el currículo a la historia de otras cultural. A lo que agregaríamos que, el tránsito de una educación multicultural a una educación intercultural “ideal”; implica entre otras cosas, no sólo integrar imágenes de otras culturas en los libros de texto, sino estructurar una *currícula* acompañada de una metodología y referentes teóricos que contengan diferentes cosmovisiones, la occidental, la nacional, la regional y local, es decir la de los pueblos originarios.

Pensar y propiciar la relación con la otredad comporta favorecer en los espacios escolares la construcción de pensamientos pluriculturales que devengan en relaciones interpersonales que estén basadas en la apertura a las diferencias. Pues pareciera que en las escuelas, sigue estando presente el estigma de que los alumnos diferentes presentan carencia de capacidades cognoscitivas de aprendizaje. Debido tal vez a que los docentes carecen de categorías y representaciones simbólicas que les permitan entender los referentes culturales del *otro* e interactuar con ellos.

Por lo que coincidimos con Arriarán, que se debe pensar a la educación no es sólo una tarea de adiestramiento técnico o de procesamiento de información; ni siquiera en una tarea de aplicación mecánica de las teorías del aprendizaje en el aula y menos aún aplicar pruebas de rendimiento. Sino verla como un proceso hermenéutico que implica reflexionar sobre la necesidad del diálogo intercultural.

Lo anterior sólo se logrará, proponiendo nuevos modelos de educación intercultural, tomando en cuenta, que si bien la educación indígena tenía sentido cuando todos los esfuerzos gubernamentales eran canalizados a través de instituciones como el Instituto nacional Indigenista al final del siglo XX parece haber perdido toda su orientación, debido al viraje neoliberal. Como reflexiona Samuel Arriarán:

“Estamos ante un nuevo paradigma en los países latinoamericanos. En México y los países latinoamericanos también necesitamos defender el universalismo. No hay que caer en el fundamentalismo que quiere cortar radicalmente con la cultura europea. El peligro es que bajo una nueva ideología anticolonialista se intenta romper los vínculos con la herencia universal. Hay que vincular la cultura particular con la cultura universal subrayando su complementariedad. Al paradigma globalizador, se puede oponer una cultura democrática internacional, una concepción de sociedad sustentada en las diferencias culturales. Este nuevo paradigma encaja bien con el desarrollo y fortalecimiento del proyecto de Estado multicultural, [Arriarán Cuellar, 2010:103].

Las reflexiones de Fernet-Betancour y Samuel Arriarán, sobre la interculturalidad, ubican la cuestión intercultural en el plano político, pero también nos ubica en la dimensión cultural, por lo que es necesario ocuparnos de ella y habilitar otras categorías vinculadas con ella y presenten en la discusión, es decir requerimos aproximarnos a las nociones de identidad y diversidad, en el marco de discusión de la multi e interculturalidad. Referentes que se desarrollan en la siguiente dimensión de análisis.

### 1.3. Dimensión antropológica cultural: campo epistémico para el análisis.

Partamos de plantear que para incidir en la discusión sobre la interculturalidad, es necesario considerar los diversos niveles de abstracción y concreción de la cultura en contextos actualmente multiculturales, que como en el caso de México, presentan un devenir histórico sustentado en la pluriculturalidad. Así mismo, entender cómo incide este carácter pluricultural, en el tratado de los procesos culturales e identitarios y éstos, en el problema de la interculturalidad.

Iniciemos refiriendo los procesos culturales, considerando que la respectividad de la cultura es una condición interna y externa, La tensión dialéctica entre ambas, es desarrollada por los mismos miembros del grupo o estimulada por la realidad geográfica y demográfica, que está en constante cambio. Lo que hace necesario identificar qué elementos epistémicos intervienen y sirven para el proceso hermenéutico, que permiten interpretar cómo se da en situaciones específicas el fenómeno cultural, en este caso, vinculado al proceso educativo. Para lo cual se requiere aproximarnos a las nociones de *cultura*, *identidad* y *etnia* para, desde estas nociones transitar a las de *multiculturalidad* r *interculturalidad* y concretar una idea de *educación multicultural* y *educación intercultural*.

Para lo cual se retoma la tesis fundamental que, según Gilberto Giménez, sirve como punto de partida en el análisis de la cultura y que puede formularse así: es posible identificar un campo específico y relativamente homogéneo asignable a la cultura, si definimos a ésta por referencia a los procesos simbólicos de la sociedad. Es lo que llamaremos, con Clifford Geertz y John B. Thompson<sup>3</sup>, la “concepción simbólica” o “semiótica” de la cultura. Desde esta concepción, la cultura tendría que concebirse entonces, al menos en primera instancia, como el conjunto de hechos simbólicos presentes en una sociedad. O más precisamente, como la organización social del sentido, como pautas de significados históricamente transmitidos y encarnados en formas simbólicas.

---

<sup>3</sup> Clifford Geertz, *la interpretación de las culturas*, Editorial Gedisa, Barcelona, 1992; John B. Thompson, *Ideología y cultura moderna*, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México, 1998.

Es en virtud de esas formas simbólicas que los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias”. Lo simbólico recubre el vasto conjunto de los procesos sociales de significación y comunicación. Es por ello que al desarrollar una investigación centrada en las relaciones interpersonales que establecen sujetos con diferente adscripción identitaria, en un espacio escolar, es importante entender el proceso a través del cual entran en contacto los distintos referentes culturales de los que son portadores, identificando las estrategias activadas por uno y otro grupo. Es decir desde que referentes significan su entorno social y natural los docentes y alumnos no indígenas y por los alumnos pertenecientes a un grupo étnico y como, ambos se comunican.

Iniciemos aclarando que en este trabajo entenderemos a la cultura, como ese documento (texto) activo del que habla Geertz, en el que se plasman las prácticas sociales de una sociedad situada en un tiempo y un espacio. Un sistema de signos interpretables, un contexto simbólico dentro del cual pueden describirse todos los fenómenos de manera inteligible, es decir densa, (Geertz, 1992). Pero es importante tener presente que la interpretación del texto debe darse bajo ciertas premisas, las cuales son presentadas por Beuchot, quien las establece con base en los criterios metodológicos que estipula Paul Ricoeur, a manera de “normas metodológicas”, en un sentido amplio. Criterios como la aproximación y el distanciamiento, la comprensión y la explicación, son necesarios para Ricoeur, ya que interpretar es colocar un texto en su contexto, verlo como obra, como discurso, como objeto cultural que se da en determinado momento y circunstancia. Por eso no se puede separar el texto de su historia, tiene que leerse en relación con su momento sociocultural, [Beuchot, 2009].

Con los postulados de Ricoeur, que expone Beuchot, podemos complementar los planteamientos de Samuel Arriaran, al colocar el texto (*cultural*) en su contexto, estaríamos dando cuenta del *ethos barroco*. Para lograrlo, hay que atender a la conducta de los miembros de la sociedad específica en la que realizamos la investigación y, hacerlo con cierto rigor.

Hacer una lectura hermenéutica de un texto (cultural) en un contexto (educativo) implicaría entonces, hacerlo con un rigor científico, que posibilite interpretar el fluir de la conducta de los sujetos de investigación, considerando la acción social prevaleciente en su contexto, en donde las formas culturales encuentran articulación y pueden ser significadas. Entendida así la cultura denota un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas, con los cuales los sujetos (educativos) se comunican, perpetúan y desarrollan sus conocimientos y sus actitudes frente a la vida, en un tiempo y un espacio, mismos que lógicamente son caracterizados contextualmente. Podríamos incluso decir, según los autores expuestos en la dimensión filosófica, condicionados por un contexto cuya principal característica es mantener un modelo *hegemónico-unicultural*, que se presenta como cultura nacional.

De acuerdo a lo anterior, en momentos como el actual, en que la principal característica del contexto mundial es la modernidad y la globalización, es importante entender que ambas habilitan nuevos procesos de contacto social y cultural y que los sujetos adscritos a una cultura y portadores de una identidad determinadas, tienen que implementar estrategias diversas para interactuar con otros sujetos con adscripción cultural e identitaria diferente, por lo que se requiere reubicar a la cultura y a la identidad como *herramientas epistémicas claves*, para abordar hermenéuticamente la interpretación de la multiculturalidad y la concreción interculturalidad.

Para el caso que nos ocupa, México, país cuya característica social y cultural es la presencia de diferentes grupos denominados como étnicos, es necesario introducir en el análisis la noción de *etnia*, para lo cual se retoman los planteamientos que Gilberto Giménez Miguel Alberto Bartolomé realizan en torno al tema de los *procesos de etnización*.

Como lo establece Gilberto Giménez, no se puede abordar el tema de las identidades étnicas sin una clasificación de lo que se entiende por etnia, la revisión general del concepto se lleva a cabo con base en tres premisas: 1) bajo una perspectiva constructivista; 2) en relación interactiva y dinámica con otros conceptos adyacentes como los de cultura, identidad, nación y ciudadanía 3) con la preocupación de su adecuación empírica para abarcar los fenómenos étnicos que se manifiestan en diferentes países, centrando la atención en el caso de México.

El autor también establece que todas las colectividades étnicas son producto de un largo proceso histórico llamado de etnicización, iniciado en el siglo XVI y prolongado hasta nuestros días, cuyas fuentes principales son, primero el colonialismo y la expansión europea, las migraciones internacionales, el internacionalismo proletario y el nacionalismo del Estado-nación a la europea, con su proyecto de homogenización cultural, [Giménez, 1997].

De acuerdo a Giménez, el proceso de etnicización habría implicado básicamente la *desterritorialización*, por lo general violenta y forzada de comunidades culturales, la ruptura o por lo menos la distorsión o atenuación de sus vínculos (físicos, morales y simbólico-expresivos) con sus territorios ancestrales. “En última instancia” –dice Oommen- “la etnicización es un proceso por el que ciertas colectividades son definidas y percibidas como foráneas (outsiders), como extranjeras en sus propios territorios” (Oommen, 1997, 17). El proceso de etnicización implica, por lo tanto, la disociación entre cultura y territorio y, consecuentemente, la puesta en riesgo de la integridad de una nación originaria o superviniente. Según el propio Oommen (1997, 13 y ss.), hay diferentes tipos de etnicización. Los cuales se describen a continuación:

- 1). Una nación puede seguir ocupando su territorio nativo o adoptado y a la vez ser etnicizada por otra colectividad, dominante o colonizadora o nativa, que se niega a reconocer o desvirtúa sus vínculos morales o simbólicos, con dicho territorio. Situación que presenta tres variantes:

a) La transformación de los habitantes originarios de un territorio en una colectividad minoritaria y marginada. b) ser etiquetada de tal modo que se le niegue todo derecho a seguir ocupando su patria ancestral o adoptada. c) algunas naciones originarias son etnicizadas en virtud de la división de sus patrias ancestrales en dos o más territorios estatales.

2). Otro tipo es el que se produce cuando una colectividad dominante se niega a otorgar participación plena en la vida económica y política de un país a su colectividad inmigrada, que había adoptado ese territorio como patria. Se requiere todavía que sus aspiraciones sean respetadas no sólo por el estado, sino también por los nativos del país en cuestión para que su status étnico se transforme en status de miembros plenos de la nación.

3). Un tercer tipo de etnicización, en este caso semi-voluntaria, se da cuando una colectividad plenamente establecida desde mucho tiempo atrás en el territorio de un Estado, cuyos miembros son reconocidos como ciudadanos plenos de dicho Estado, sigue considerando que sus raíces están fuera de dicho territorio. Según Oommen (p.14-15) esta auto-externalización es la ruta para la etnicización y revela una experiencia colectiva de discriminación y opresión en países en los que se les ha asignado un status social subordinado y una identidad estigmatizada. [Oommen 1997]

Existen otros tipos de etnicidad, que sólo mencionaremos brevemente, por no acercarse al objeto de investigación que nos ocupa. Es la que se produce cuando un Estado decide “integrar” y homogeneizar a las diferentes naciones que coexistían en su territorio en un solo “pueblo”, la de los trabajadores migrantes a países donde se les niegan los derechos humanos básicos y los de ciudadanía y por último está el caso de los inmigrantes que son aceptados como con-nacionales por la sociedad anfitriona, éstos rechacen la identidad que les ofrecen y proyecten retornar a su lugar de origen, [Oommen 1997].

Para Gilberto Giménez, en todos los casos descritos con anterioridad, la etnicización implica la disociación entre territorio y cultura y por lo tanto, la puesta en riesgo de la integridad de una comunidad cultural. Apunta además que la tendencia actual es definir el concepto de etnia, en relación dinámica e interactiva con otros conceptos adyacentes como nación, Estado y ciudadanía, por lo que es necesario iniciar desconstruyendo la idea de Estado-nación, ya que conlleva la confusión inveterada entre nación y Estado, propia de la tradición política europeo-occidental, que implica un proyecto de homogeneización cultural, según el principio “*Un Estado, una nación, una cultura*”. Ante lo cual nos parece necesario apuntalar el planteamiento de Betancour de que los teóricos del multiculturalismo quieren validar una razón única, la occidental, invisibilizando otras, basadas en cosmovisiones diferentes que servirían de anclaje al *ethos barroco* que nos refiere Arriarán.

Explicaríamos lo anterior, explicando que en la mayoría de los sistemas de gobierno, incluyendo varios de América Latina, está presente la creencia de que la estabilidad y la gobernabilidad de un Estado moderno, depende de la homogeneidad cultural de su población. Creencia que ha conducido en muchos casos a una política de unificación cultural forzada mediante la estandarización lingüística, religiosa, ideológica y, por supuesto, educativa, cuya consecuencia ha sido precisamente la profundización de la etnicización de poblaciones enteras dentro de los territorios de los Estados. Por lo tanto, retomando nuevamente a Giménez sostendríamos que la idea de un Estado, una nación, no es sólo un error teórico, sino también empírico, ya que en su mayoría son Estados plurinacionales, multiétnicos. Pluriculturales y plurilingüísticos, de modo que resulta difícil encontrar un solo caso de Estado mononacional, [Giménez, 1997].

Para Giménez la ciudadanía es un concepto jurídico estrechamente emparentado con el Estado y consiste en un conjunto de derechos y obligaciones. Según el esquema clásico de T.H. Shils, reelaborado por Parsons (1975), el modelo de la ciudadanía comprende un componente cultural (ciudadanía cultural).

Se puede ser ciudadano de un Estado, sin ser “*national*”, sin ser reconocido como miembro de la comunidad nacional por el grupo cultural y políticamente dominante. Hay que distinguir entonces, entre ciudadanía, membrecía nacional y membrecía étnica. La ciudadanía en la reciente literatura sociológica se concibe como un instrumento para ratificar las desigualdades individuales, muchas de las cuales proceden precisamente de las adscripciones étnicas, sociales o de clase, [Giménez, 1997].

Citando a Oommen, (1997, 22), Giménez apunta que las cuestiones relativas a las desigualdades individual y a la identidad grupal pueden ser negociadas, entonces, a través de la ciudadanía, que implica dotación de derechos a los individuos independientemente de sus adscripciones grupales y de sus trayectorias sociales. En cambio, las demandas de igualdad y de identidad -aparentemente contradictorias-, pueden armonizarse a través del pluralismo, que implica la coexistencia dignificada de grupos de identidades distintos dentro del cuerpo político.

Para Oommen, el territorio cultural sería, juntamente con el lenguaje, la condición mínima para la existencia y la emergencia de la nación. Equivale a negar la concepción de la nación como “comunidad imaginada”. Se trata más bien de complementarla asignándole un soporte a la vez material y simbólico. Una nación no podría mantener su *ethos* cultural e incluso su identidad como comunidad imaginada sin la visibilidad que le confiere la referencia a un territorio que le sirva como lugar de anclaje, espacio de inscripción y como referente simbólico, [Giménez, 1997].

Contrariamente una etnia es, si se quiere, una nación desterritorializada, es decir, una comunidad cultural disociada real o simbólicamente de su territorio ancestral por desplazamiento forzado, por despojo o por la reformulación jurídica de su relación con la tierra en términos instrumentales (circunscripción político-administrativa, régimen de propiedad...) y no en término simbólico-expresivos.

El territorio étnico reviste las mismas características simbólicas y culturales que el territorio nacional, pero lo que para el grupo nacional es objeto de identificación y de aprobación plena, para las etnias es permanentemente objeto de reclamo, de disputa y, en muchos otros casos, de nostalgia y recuerdo, es la disociación –real o simbólica- entre territorio y cultura lo que define la etnicidad según la perspectiva que estamos presentando.

Para concretar la idea de territorio y su connotación hermenéutica con la etnia y la identidad, presentamos, en el apartado siguiente algunas reflexiones que en torno a ellas han realizado G. Giménez y Miguel Alberto Bartolomé.

### 1.3.1. Una aproximación a la teoría de las identidades sociales.

Explicamos ya la relación de la cultura, entendida como texto y considerar el contexto, en que es significado. Abordemos ahora la manera de entender a la identidad, ya que cultura, identidad y etnia, son tres categorías que necesariamente deben estar presentes al realizar una aproximación hermenéutica al fenómeno intercultural, en el ámbito educativo. Para abordar a la identidad iniciaremos presentando los planteamientos de Giménez.

Gilberto Giménez plantea que en una definición escueta, el núcleo teórico mínimo en torno al cual parece existir actualmente cierto consenso entre los científicos sociales, se puede decir que la identidad es un conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos...), a través de los cuales actores sociales (individuales o colectivos) demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado. Permite situar claramente la relación entre identidad y cultura. Debe concebirse como una eflorescencia de las formas interiorizadas de la cultura, ya que resulta de la interiorización selectiva y distintiva de ciertos elementos y rasgos culturales por parte de los actores sociales. Se requiere todavía, de parte de los actores sociales, la voluntad de distinguirse socialmente a través de una reelaboración subjetiva y selectiva de algunos elementos. No existe identidad en sí ni para sí, sino sólo en relación con "alter".

La identidad es el resultado de un proceso de identificación en el seno de una situación relacional. Es una construcción social que se realiza en el interior de marcos sociales que determinan la posición de los actores y, por lo mismo, orientan sus representaciones y acciones. La identidad de los actores sociales (individuales y colectivos) resulta siempre de una especie de compromiso o negociación entre autoafirmación y asignación identitaria, entre "auto-identidad" y "exo-identidad". [Giménez, 2005].

La prevalencia de la autoafirmación o de la asignación, depende de la correlación de fuerzas, entre los grupos o actores sociales en contacto. Giménez acota que como explica Bourdieu en un artículo clásico (1980, 63-72), sólo los que disponen de autoridad legítima, es decir, de la autoridad que confiere el poder, pueden imponer la definición de sí mismos y la de los demás. La intervención del poder en los procesos identitarios nos lleva de la mano a lo que podríamos llamar “políticas de identificación” del Estado, [Giménez, 1997].

No se trata simplemente de inventariar el conjunto de rasgos culturales que definirían una identidad, sino de detectar cuáles de entre ellos han sido seleccionados y utilizados por los miembros del grupo para afirmar y mantener una distinción cultural. En efecto, si se admite que la identidad es una construcción social, la única pregunta pertinente es la siguiente: ¿cómo, por qué y a través de quienes se produce, se mantiene o se cuestiona una identidad particular en un momento y en un contexto social determinado? Destaca que una característica de la identidad es su plasticidad, su capacidad de variación, de reacomodamiento, de modulación e incluso manipulación. Para subrayar esta característica algunos analistas han introducido el concepto de *estrategia identitaria*, la identidad aparece como medio para alcanzar un fin, los actores sociales disponen de cierto margen de maniobra, y en función de su apreciación de la situación utilizan de una manera estratégica sus recursos identitarios, [Giménez, 1997].

Agregaríamos que el carácter estratégico de la identidad nos permite comprender ciertos fenómenos, como los de las resurgencias y recomposiciones identitarias. Por ejemplo, cuando hablamos de “despertar de los grupos indígenas” en México. En la reivindicación estratégica, por parte de dichos grupos, de una identidad colectiva en un contexto totalmente nuevo, como es el de un Estado neo-liberal que los excluye y margina en nombre de la modernidad, que ha logrado proyectar la cuestión de la autonomía indígena al primer plano de la escena política, obligando al propio Estado a redefinir la identidad nacional en términos multiculturales. [Giménez, 1997].

Con lo expuesto por Giménez se puede decir que por primera vez en su historia México ha dejado de definirse -por lo menos en el plano jurídico y formal-, como una “nación mestiza”.<sup>4</sup> Para Giménez, las identidades étnicas remiten siempre, como toda identidad, a contextos histórica y socialmente específicos, y se puede esperar, razonablemente que variarán en cuanto a su composición y significado según los diferentes procesos de etnicización que les dieron origen.

Haciendo referencia exclusivamente a las identidades de los grupos indígenas que habitan el territorio mexicano y que son herederos de las “naciones originarias”, que se pueden llamar mesoamericanas, dice que lo que realmente importa para explicar la etnicidad no es tanto el contenido cultural de la identidad considerado aisladamente, sino los mecanismos de interacción que, utilizando cierto repertorio cultural de manera estratégica y selectiva, mantienen o cuestionan las fronteras colectivas.

Plantea como componentes culturales de la representación social que tienen de sí mismos los grupos étnicos, en contraposición con la cultura nacional los siguientes: a) Una tradición archivada en la memoria colectiva, que remite a una línea de ancestros y que registra el trauma de la colonización. b) La reivindicación permanente de sus territorios ancestrales como lugares de anclaje de su memoria colectiva, contenedores de su cultura y referente simbólico de su identidad social. c) La valorización del propio lenguaje, dialecto o sociolecto no sólo como medio de comunicación intragrupal, sino también como archivo vivo de su visión del mundo y símbolo distintivo de su identidad cultural. d) La valorización del propio sistema de parentesco como fundamento primordial de su pertenencia grupal. e) Un complejo religiosos-ritual que actualiza, reafirma y renueva la identidad del grupo, mediante la dramatización de su visión del mundo, de la vida de la muerte, [Giménez, 1997].

---

<sup>4</sup> Lo expuesto por Giménez se puede constatar al revisar la reforma al artículo 4 constitucional realizada hacia finales de 1990).

Sin embargo una constante en las identidades, es que la memoria de una genealogía es tan fundamental que cuando ésta se pierde, una identidad étnica deja de ser tal para adquirir otra identidad, por ejemplo, una “identidad residencial” Los ancestros adquieren relevancia no por sí mismos, si no en cuanto transmisores autorizados de una compleja herencia cultural. En este sentido, las identidades étnicas se caracterizarían por ser profundamente tradicionales, o lo que es lo mismo, por ser propias de “sociedades de memoria”, [Giménez, 1997].

Para cerrar el apartado referente a la identidad, hace falta incorporar algunas reflexiones de Miguel Alberto Bartolomé, antropólogo cuyo trabajo teórico y metodológico, es un referente obligado, pues sus aportaciones están fundamentadas en su larga trayectoria de trabajo de campo en el sur del país.

Miguel Alberto considera que la identidad es siempre un problema concreto y un enigma que debe resolverse para cada grupo o colectividad en particular desde la perspectiva de sus miembros, por lo que es esencial partir de su vínculo con la noción de un territorio. En el caso que nos ocupa, siendo los sujetos de investigación “clave”, niños indígenas que asisten a escuelas primarias del Distrito Federal, es decir que ellos y/o sus padres, están fuera de su territorio de origen, los planteamientos de Bartolomé ofrecen una perspectiva de análisis que fortalece el abordaje de la interculturalidad.

Para hablar de los territorios, se debe empezar por asentar que la vivencia humana de los espacios es diferente a las conceptualizaciones propuestas por la geografía económica o política. Para los Estados contemporáneos, sus territorios son concebidos como ámbitos donde desarrollar una hegemonía y un control político sobre los pobladores, son entonces esencialmente espacios para ejercer un *dominio*. Pero para los habitantes de un mismo Estado tienen distintas calificaciones; los espacios vividos son diferentes a los tan sólo conocidos o transitados, [Miguel A. Bartolomé, 2010].

El lugar de nacimiento y de crianza, los caminos muy recorridos, los ámbitos de residencia y de trabajo o el lugar donde están enterrados los familiares muertos, poseen una carga emocional derivada de la vinculación afectiva de los seres humanos con su medio circundante. Se trata pues de un espacio polimorfo, cargado de significaciones que no son necesariamente compartidas por todos los ciudadanos de un Estado, sino básicamente por los que residen en una determinada área. Más significativo se hace en el caso de los Pueblos Originarios, para los cuales la relación con la tierra se desarrolla con base en la lógica simbólica que los estados y sus poblaciones difícilmente compartan, [Miguel A. Bartolomé, 2010].

Miguel Bartolomé especifica que la veneración del territorio es una constante para las sociedades nativas. Los territorios étnicos son sacralizados como resultado de los intercambios transaccionales que los hombres y las deidades locales han mantenido durante siglos. En muchas ocasiones, los mitos cosmogónicos que narran la fundación del mundo no se refieren a un universo genérico, sino al espacio residencial concreto que la tradición reivindica como propio.

El territorio étnico posee así una geografía mítica que lo define y lo significa, exhibiéndolo como el ámbito sacrificial de una cultura. Dentro de estas relaciones de intercambio, el territorio otorga una espectacular definición y significación a sus habitantes, quienes se reflejan en el mismo espejo que su tradición simbólica ha construido. [Miguel Alberto, 2010].

Consideramos entonces, que la noción de territorio está íntimamente relacionada con la de identidad, sobre todo cuando se refiere a la étnica. Las comunidades indígenas campesinas de México, herederas de una gran tradición civilizatoria mesoamericana, presentan un panorama *etnoterritorial* signado por la adscripción al ámbito comunitario que les ofrece los datos esenciales de su identidad social, a la vez que se vinculan simbólicamente con los elementos emblemáticos de su entorno regional (cerros, cavernas, peñascos, manantiales, etc).

El espacio residencial queda definitivamente ligado a la historia grupos, no sólo como espacio que no puede ser reemplazado por otro o que no puede ser vendido, sino como patrimonio histórico de la sociedad y el espacio de su futuro fundamental aceptar y valorar entonces el concepto de *territorio étnico*, que supera y engloba al de propiedad colectiva. El indicador lingüístico se demuestra hoy en día insuficiente, ante el creciente número de individuos que se autoidentifican como pertenecientes a distintos grupos etnolingüísticos históricos a pesar de haber perdido la lengua. [Miguel Alberto, 2010].

En otros casos representa la actual afirmación identitaria de millones de personas a las que las políticas estatales integracionistas y la consecuente represión lingüística obligaron a renunciar a sus idiomas maternos. “Se podría proponer que una tendencia generalizada es que el reemplazo lingüístico esté acompañado por el renunciamiento étnico”, (Miguel Alberto, 2010). Las identificaciones no se “inventan” sino que se actualizan, aunque esa actualización no recurra necesariamente a un ya inexistente modelo prehispánico. Se trata de recuperar un pasado propio, o asumido como propio, para construir una membresía comunitaria que permita un más digno acceso al presente, [Miguel Alberto Bartolomé 1997:83].

La referencia que hace Miguel Alberto al hecho de que las identidades transitan por un proceso de actualización, en donde el nexo al modelo original, se puede dar a través del *manejo no lineal del tiempo*, en el que el pasado y el presente se unen en la visión de los sujetos al evocar a sus antepasados y al territorio donde ellos habitaron, que se constituyen, a la vez, elementos de anclaje a su identidad. Son aspectos claves a considerar el proceso de construcción de la identidad étnica de los sujetos de investigación con los que trabajamos. Referentes que documentamos inicialmente en el tercer capítulo de la tesis y con mayor profundidad en los dos últimos capítulos. Habiendo abordado la cuestión filosófica y cultural, se desarrolla a continuación los referentes pedagógicos que sustentan la óptica de análisis habilitada.

#### 1.4. Dimensión pedagógica. *De la interculturalidad a la diferencia o desigualdad.*

En el ámbito pedagógico, Gunther Dietz, vincula el problema de la diversidad cultural con la gestión de la interculturalidad; en la obra *El paradigma de la diversidad cultural*, realiza sólidas observaciones con relación a la diversidad cultural y su vínculo con las políticas educativas interculturales.

Como parte de sus planteamientos esenciales está el pensar a la educación pública como un núcleo de dominio estrictamente controlado y exitosamente defendido por el Estado-nación. Considera que las diferentes relaciones entre mayorías y minorías, así como las diversas configuraciones entre poblaciones nativas y migrantes, autóctonas y alóctonas siguen siendo invisibilizadas como escolarmente inexistentes o problematizadas como obstáculo para la integración educativa. La diversificación y “heterogenización” de la educación no se percibe como un reto institucional para la continuidad de los sistemas educativos, se considera un mero apéndice institucional adecuado para *medidas compensatorias* y situaciones extraordinarias, [Dietz, 2009].

Retoma el análisis del paradigma de la diversidad cultural, rastreando sus orígenes, en relación con el multiculturalismo, su proceso de institucionalización y la concomitante “academización” de los discursos teóricos y de los programas educativos que reconocen el valor intrínseco de la diversidad cultural en la educación, en cuyo transcurso entraron los enfoques sobre diversidad al campo pedagógico. Discute las consecuencias de las aplicaciones actuales del paradigma de la diversidad cultural en relación con su potencial aportación a la investigación educativa, así como las políticas y prácticas educativas. Considerando necesario aproximarse a las nociones de diversidad cultural, multiculturalismo y, al de discriminación positiva, para posteriormente vincularlas con su la idea de *diferencia y desigualdad* y su propuesta de *dimensiones interculturales*, [Dietz, 2009].

En los discursos gubernamentales, el término de diversidad se usa de manera bastante ambigua, parece que el discurso de la diversidad abarcara cualquier enfoque que reconozca las diferencias. Refiere a las diferencias entre grupos culturales, aunque también se usa para describir dichas diferencias. Desde esta referencia, la “diversidad” tiende a equipararse con la “diversidad cultural”, en el sentido de una creciente diversidad de mundos vivenciales, e identidades que ya no se pueden separar en un mundo “globalizado”, sino que acaban mezclándose e hibridizándose unos a otros.

En las sociedades contemporáneas estas reflexiones implican analizarse considerando la incidencia de la multiculturalidad en el proceso. Esta similitud paradójica entre enfoques opuestos revela la necesidad de analizar las nociones de diversidad tal como se incluyen en las respuestas educativas interculturales, multiculturales, bilingües y/o indigenistas desde una perspectiva social más amplia. De un concepto defensivo, la diversidad ha evolucionado de manera positiva hacia un reconocimiento de la diversidad interna como un activo, para desarrollar soluciones administrativas y/o empresariales más complejas y heterogéneas para un ambiente económico, social y político. [Dietz, 2009].

Para Gunter Dietz, el multiculturalismo descubrió y escogió a la escuela pública como punto de partida y “aliada” estratégica para impactar a otras instituciones. La “pedagogización” del discurso y la práctica del tratamiento de la diversidad se han reflejado en un tránsito gradual desde una ideología transformacionista a una política reformista. La vía de entrada del tratamiento de la diversidad, ha consistido en una larga discusión sobre el desempeño y éxito escolar de “alumnos de minorías” –étnicas, culturales, religiosas o de otro tipo. Fracaso que con frecuencia tiende a identificarse con la pertenencia étnica, con su condición de inmigrante o de “origen inmigrante”. Explicaciones mono causales que no contrastan o interrelacionan con otro tipo de influencias tales como la clase social de origen, los contextos laborales, residenciales y la composición de la unidad familiar, [Dietz, 2009].

Dietz apunta que se puede pensar entonces que en varios países americanos, entre ellos México, se usan también la escuela como plataforma de acceso al debate sobre las reformas educativas, identificando la “integración escolar” de grupos minoritarios con un “reto” que exige adaptaciones compensatorias. La variante esencialista del multiculturalismo, fundamenta la “intervención pedagógica”, de forma indirecta o involuntaria y tiende a volver aludir a su misión histórica de estigmatizar “lo diferente” para integrar y nacionalizar lo “propio”. Al oscilar entre nociones *multi* e *interculturales* y entre *usos descriptivos* y *prescriptivos*, se acaba confundiendo lo que desde un punto de vista metaempírico, analítico se quiere entender por educación intercultural y lo que las propias instituciones y sus actores llaman “intercultural”, [Dietz, 2009].

En este sentido Dietz propone la pertinencia de considerar dos distinciones conceptuales, propuestas por Giménez Romero; distinguir entre “el plano fáctico o de los hechos” y el “plano normativo o de las presupuestas sociopolíticas y éticas”, para separar conceptualmente los discursos descriptivos, de la inter- o multiculturalidad de los discursos propositivos e ideológicos acerca del multiculturalismo o del interculturalismo. Y en segundo lugar, entre modelos de gestión de la diversidad que se basan en el reconocimiento de la diferencia y modelos que hacen énfasis en la interacción entre miembros de los diversos grupos que componen una determinada sociedad. [Dietz, 2009].

Se trata, coincidiendo con Dietz, de implementar propuestas económicas, políticas, sociales y educativas que lleve a construir un modelo de convivencia donde la diferencia especifique la particularidad cultural de los sujetos, pero no justifique su posición de desigualdad. Donde la interacción de referentes culturales e identitarios, permitan el intercambio recíproco de éstos, en un intento de interpretación plural de la realidad. Siendo necesario tener un referente de cuándo las políticas educativas y las prácticas pedagógicas llevan al reconocimiento de la diferencia o, propician profundizar situaciones de desigualdad social. Para lo cual retomamos algunos de los planteamientos de Carlos Skliar.

#### 1.4.1. De la diferencia a la desigualdad.

La discusión sobre las epistemologías de las diferencias, se efectúa desde un pensar crítico, la ubicación y de de-construcción de referentes conceptuales como: frontera, redes de pertenencia, diferencia e interculturalidad a través de un recorrido por la noción de identidad como herramienta analítica. Procesos que aluden a la configuración de fronteras y alteridades en la recreación de redes y estrategias de inclusión, apropiación y negociación que se objetivan en la necesaria reflexión sobre políticas de reconocimiento.

La pedagogía de las diferencias, está sustentada en los planteamientos filosóficos de la Filosofía Crítica y, uno de sus principales representantes es Carlos Skliar, científico argentino que ha desarrollado una serie de propuestas en el campo de la pedagogía, encaminadas a explicar profundas debilidades de las políticas educativas implementadas en América Latina y, dirigidas a población indígena, como puede ser el caso de la educación intercultural. Presentamos algunas de sus principales planteamientos, con el propósito de fortalecer el referente hermenéutico, que se aplica en la investigación que realizamos.

Skliar, parte de la premisa de que la escuela es un puente que vincula al mundo con la política. El mundo plantea una exigencia a las instituciones educativas, ante lo cual la política se configura como un mundo instalado en un lenguaje jurídico basado en una doble ficción; primera, un concurso aparente y segunda, un dialogo fáctico, por lo tanto quien no consensu y dialoga en este Estado moderno, es considerado como primitivo. En esta relación mundo mediático-política, la escuela se convierte en una promesa para cubrir los requerimientos del mundo, sin embargo en la realidad hay una disociación entre ella y el mundo. Lo político, es entendido como nuestras relaciones, que no circunda por el ámbito de la política. Que todo proyecto que se cuadre en lo político requiere, exige, demanda de un nivel que ni la política ni el mundo mediático logran ver y menos considerar, [Skliar, 2009].

Entonces que las políticas educativas, se planean, estructuran e implementas, con una distancia considerada de las necesidades y demandas del mundo mediático, es decir de los sujetos que habitan ese mundo. La situación se complejiza más cuando las demandas de esos sujetos son diversas, debido a las diferencias historias y de condiciones de vida que los distintos grupos poseen, [Skliar, 2009].

Carlos Skliar, considera que hay educación cuando se pone en juego un proceso que acontece entre generaciones, no de una generación a otra cuando se produce un juego de transmisiones a manera de discontinuidad, diferencia y/o mundo simétrico, no hay que olvidar que por más secuencia y cronología que se pretenda dar a la educación esta se presenta entre edades, rupturas y tiempos. Es decir entre diferentes rangos de edad, discontinuidad en formas de enseñar y contenidos y momentos históricos y contextos diferentes. No se trata del arte de enseñar a vivir sino de trata de transmitir un tiempo a otro tiempo, es un proceso de temporalidad, como sostener el pasaje del mundo de un tiempo a otro tiempo. Se trata de una travesía hacia afuera de nosotros mismos, una travesía del yo a los otros. Cuando se habla de la transmisión no es tanto el contenido que se transmite sino el modo de cómo nos hacemos presente, cómo nos tornamos presentes. Supone la posibilidad de abrir una brecha en lo “normal”, abrir un espacio en eso que nos brinda lo “norma” al “otro”. Por lo tanto es estar atento a lo que no cabe en la “norma”, por tanto lo que está fuera de la normalidad. [Skliar, 2009].

Entendiendo, desde un de educación universal y hegemónico, a lo normal, como homogéneo, el Yo, el occidente, lo uno, que paso y trastoca lo corporal, el lenguaje, lo estético y la política. Sin embargo lo normal no es lo normal es un artificio terriblemente reciente en la humanidad que proviene de la segunda mitad del siglo XIX. De ahí la necesidad de construir una noción de diferencia que no sea en oposición y/o confrontación a...., pues ello conlleva la diferencia al terreno de la simetría, el desnivel y la desigualdad, [Skliar, 2009].

De la propuesta de Skliar, nos interesa sobre todo destacar la idea de descentrar la oposición y relación entre Identidad y Diferencia. En donde lo que marca lo que es y no es no es la identidad sino la diferencia y no en oposición a ella y lo define el otro no el Yo. Es decir entonces que la diferencia está en una relación, es decir diferir en el tiempo, lo que implica que *diferir* que cambia cada vez.

La tarea entonces, al abordar hermenéuticamente la interculturalidad y, más específicamente la educación intercultural, implica identificar si en las instituciones educativas al operarse una educación intercultural se habilitan los conocimientos, estrategias, sentimientos y comportamientos en los docentes y alumnos, para ver las diferencias *culturales* e *identitarias*, no como señalamiento de lo diferente radicalizando, el término mismo, [Skliar, 2009].

Ante lo cual es inaplazable la tarea de aprender a convivir no ya con las diferencias, sino con los diferentes, superando patrones ya desfasados por la realidad de los hechos. El reto sigue siendo superar la concepción excesivamente “intelectualista” que, hasta ahora, ha reflejado la educación intercultural al hacer recaer la acción educativa en las “diferencias”, no en los “diferentes” culturales. Una educación que no se quede sólo en las ideas y creencias, tradiciones y costumbres, que supere una tradición “intelectualista” y que posicione a un individuo concreto, sujeto de la educación, [Skliar, 2009].

Para concluir este capítulo consideramos importante mencionar que para que una sociedad multicultural pueda ser considerada, como un espacio simbólico, que manera de coyuntura, permita transitar a una *realidad de interculturalidad*, sería necesario que el corpus cultural de dicha sociedad, se configurara como una red elástica de referentes culturales e identificaciones entrecruzadas, mutuamente reconocidas respetadas y validadas. Y que ambos referentes dieran origen a una cosmovisión plural, desde la que se habilite una historicidad intercultural de la sociedad.

Para dar cuenta, de cómo los elementos filosóficos, culturales y pedagógicos considerados en este capítulo se pueden identificar o no, en la realidad educativa vivida en nuestro país, iniciaremos buscando su presencia en las políticas educativas interculturales, aplicadas en México, en el presente siglo. Para lo cual, en un primer momento, haremos un recuento de los aspectos que han caracterizado a la política educativa de finales del siglo XX, tanto en el ámbito nacional e internacional, y cómo dicha política se constituyó en cimiento de la política educativa actual.

A manera de aproximación a cuatro décadas de política educativa internacional y su impacto en la política educativa nacional se estructuró el capítulo dos, en el que se realiza un análisis del sistema educativo mexicano en el nivel básico, focalizando las políticas que en él se implementaron para dar cumplimiento a los acuerdos internacionales, con vía a brindar el servicio educativo a población vulnerable, en particular a niños indígenas, abordando hermenéuticamente la operación de la educación intercultural y bilingüe.

Para documentar el proceso intercultural implementado durante dos sexenios de política educativa en México, se consideran como documentos bases para documentar el contexto de trabajo, El Programa Nacional de Educación 2001-2006 y el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, complementando la información con la obtenida en áreas centrales de Educación Primaria y que constituye la información presentada en el capítulo siguiente.

## Capítulo II La educación intercultural en contextos multiculturales

*Tu' ro hñä  
Da ndo:nu: mä hñähu:  
Da mbu: ro ngande hmä.  
Da bo:ngi ri ne ro chala do'.*

Siembra la palabra  
Que florezca nuestra voz  
Que retiemble el mensaje antiguo.  
Que de tu boca emane el tesoro.

Del pensamiento otomí "Lengua madre"

En este capítulo se realiza un análisis crítico del sistema educativo mexicano en el nivel básico, teniendo como referencia para su revisión, las evaluaciones y directrices internacionales de finales del siglo XX y las directrices de la política intercultural, que prevalecieron en la primera década del siglo XXI. Nos proponemos identificar el impacto de dichas evaluaciones y directrices, tanto en la política educativa como en el enfoque pedagógico intercultural implementado en México durante el nuevo milenio. Para lo cual centramos el análisis en cómo fueron retomadas las directrices internacionales por la Coordinación General de Educación intercultural y Bilingüe *CGEIB* en la segunda década de este siglo. Para posteriormente, documentar cómo se opera el enfoque intercultural en Educación Básica y, en particular en el nivel de Educación Primaria. Se considera el periodo comprendido entre los años 2001-2013, centrando el análisis en la operación de la política educativa intercultural, dirigida a brindar atención educativa a la población infantil indígena, que asiste a escuelas primarias del Distrito Federal.

Se tomaron como documentos base para el ámbito internacional, los acuerdos derivados de foros, congresos y reuniones, que giraban en torno a definir las prioridades educativas para el nuevo milenio y las directrices acordadas para darles atención. Considerando de entre ellos, *Las Directrices de la UNESCO sobre Educación Intercultural*, (Francia, 2006), para analizar si los fundamentos filosóficos y pedagógicos de Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, se han apegado a dichas directrices.

En el ámbito nacional, para tener un panorama general de la política educativa implementada, se consultó, *El Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE)* y *el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (PND)*, considerando las similitudes que presentaban ambos documentos con relación a sus propuestas para elevar la calidad educativa en el nivel básico y determinar la efectividad del Estado Mexicano para lograrlo. Destacando como categorías de análisis; el Sistema Educativo Nacional, Estado, calidad y equidad educativa, esta última íntimamente vinculada con la implementación de un enfoque intercultural en la política educativa nacional. En un segundo momento se pretende analizar la propuesta de la Coordinación General de Educación Intercultural Y Bilingüe de un enfoque intercultural aplicado en la Educación Básica.

Para fines metodológicos, dividimos la presentación de la información, en dos momentos, *el primero* comprende los antecedentes internacionales y nacionales de la política educativa implementada durante los periodos 2001-2006 y 2007-2012, así como la puesta en marcha, en México, del enfoque intercultural. *El segundo momento* está representado por la Reunión convocada por la UNESCO y realizada en Francia en el 2006, cuyo propósito era establecer la necesidad de fomentar la tolerancia y el respeto a todos los pueblos del mundo mediante la integración de los principios de los derechos humanos en las escuelas y los programas de estudios, marco en el que se restablecen las directrices de la educación intercultural y, que a su vez, sirven de base a la política y enfoque educativo intercultural, que se ha venido operando en nuestro país, durante las dos décadas del siglo XXI y en cuya coyuntura surge la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. En cada uno de estos momentos, se documenta el panorama educativo, en el que se opera el enfoque pedagógico intercultural en Educación Básica, teniendo a manera de ejemplo, los procesos activados en la Educación Primaria. Se inicia este apartado con los antecedentes sociales, económicos y políticos que caracterizaron a América Latina a finales del siglo XXI los cuales tuvieron una fuerte incidencia en el diseño de las políticas educativas internacionales y nacionales interculturales para el nuevo milenio.

## 2.1. Contexto social y político en que se gesta la política educativa intercultural.

Lo primero que habría que destacar es que hablar de la educación comporta considerar su vínculo con los procesos culturales y sociales que están inmersos en la problemática educativa, lo que implica analizar un proceso complejo y delicado. Complejo por la cantidad y diversidad de los aspectos que intervienen en él, (político, económico, social y cultural), por los actores involucrados, (docentes y alumnos inmersos en un proceso sociocultural complejo) y por las diferentes funciones que lo conforman y le son asignadas en cada uno de los aspectos o ámbitos referidos. Delicado por las problemáticas que lo atraviesan (de carácter social, político, cultural y económico), así como por la multiplicidad de repercusiones y consecuencias que las políticas educativas generan en la sociedad y en el propio Estado.

Para habilitar el análisis, se incorporan, a manera de antecedentes, datos contextuales de algunos acontecimientos sociales y políticos suscitados a finales de siglo XX. Se presentan también, datos del contexto educativo nacional e internacional de la última década del pasado siglo que dan las bases para implementar una reforma educativa en el país, tal vez, iniciada con la denominada modernización educativa, la cual casi dos década después, permitió el tránsito a un proceso más profundo, complejo y doloroso, la llamada de Reforma Educativa - y laboral- consolidada en México en el 2015.

Iniciemos la revisión de antecedentes, recordando que en América Latina se presentaron diversos movimientos indígenas por la reivindicación de sus autonomías. Reclamo que se posicionó como demanda central de los movimientos indígenas nacionales en la década de los noventa del siglo XX y se consolidó a principios del siglo XXI. Sin embargo, cabe mencionar que el movimiento indígena no es un fenómeno social nuevo, sino que ha estado presente en el devenir histórico de América Latina.

El movimiento indígena latinoamericano, tiene sus antecedentes, en unos casos en la conquista española, portuguesa en otros, proceso que, aparentemente culmina hasta la consolidación de los estados nacionales. Porque en realidad las reivindicaciones de los pueblos indígenas ha sido permanente aunque presentando formas y estrategias diferentes, que van hasta nuestros días. Baste citar las rebeliones de Tupac Amaru, Tupac Katari y Bartolina Sisa en las tierras andinas, las de Jacinto Canek en tierras mayas contra el poder colonial; las del Willka Pablo Zarate en Bolivia, las de Tetabiate y Juan Banderas entre los yaquis de México, durante la época republicana, o las de Emiliano Zapata en México y Manuel Quintín Lame en Colombia, durante el siglo XX. [López y Rivas, 2005].

Entre las más recientes, en México, está la rebelión zapatista también en tierras mayas, a finales del siglo XX y principios del siglo XXI. Es decir que en las luchas de resistencia y emancipación de los pueblos indígenas han estado siempre presentes las reivindicaciones autonómicas. La característica principal de estas luchas, ha sido la inclusión de proyectos “utópicos” de ser pueblos con derechos plenos, territorios, recursos naturales, formas propias de organización y de representación política ante instancias estatales, ejercicio de la justicia interna a partir de su propio derecho, conservación y desarrollo de sus culturas y elaboración, ejecución y puesta en práctica de sus propios planes de desarrollo. [López y Rivas, 2005].

Es esencial considerar que el resurgimiento político de los pueblos indígenas en América Latina, se presentó como una demanda fundamental por el reconocimiento y respeto de su cultura, configurándose en un movimiento social y cultural, que permitió cuestionar nuevamente la *visión e interpretación hegemónica* del mundo, así como la activación de su carácter legitimador de condiciones de desigualdad en algunos sectores de las sociedades nacionales. Cuestionamientos que develaron, por una parte, la presencia de un problema multidimensional -de carácter cultural, pero de origen económico y político- el problema de la *interculturalidad*.

Los pueblos indígenas, en los últimos años, también han venido cuestionando la pertinencia de las estrategias gubernamentales implementadas para dar atención a sus problemática, de entre las que destacan -por su carácter de contenedor de demandas políticas y económicas-, las políticas educativas interculturales. Por lo que se hace necesario profundizar, en cómo se presente el problema intercultural y cómo es significado, atendido o enfrentado por los organismos económicos y educativos internacionales y por los Estados nacionales.

Un aspecto importante a destacar, es el que la presencia de movimientos indígenas en América, ha representado siempre una seria preocupación para el gobierno norteamericano, preocupación que se agudizó a principios del siglo XX, ya que dichos movimientos ponían en “riesgo” la estabilidad de los gobiernos, pero en realidad planteaban un serio cuestionamiento de las políticas económicas implementadas por los gobiernos de la región, directrices económicas que salvaguardaban los intereses económicos de las grandes potencias económicas y muy en particular los de Estados Unidos.

Si bien los gobiernos de los Estado-nación implementaron diferentes estrategias para contener la insurgencia de los pueblos indígenas, (la confrontación- directa movilizando su aparato militar, el uso de una “estrategia envolvente”, para recuperar los espacios perdidos, y el uso de partidos políticos como mecanismo de control del acceso a la toma de decisiones políticas y económicas; lo cierto es que al parecer una de las estrategias más eficaces ha sido la habilitar un discurso intercultural de Estado que ha permitido gestionar la interculturalidad, es decir plantear la interculturalidad como un problema de diversidad cultural, que se resuelve reconociendo su presencia en el territorio nacional, en los fundamentos normativos de la nación, pero sin trastocar la estructura económica, política e ideológica hegemónica. Estrategia que el Estado mexicano implementó posicionando en la agenda política y en legislación nacional algunas de las reivindicaciones de los grupos indígenas.

Hablemos también de la necesidad de identificar una tendencia cada vez más frecuente, tanto por parte de algunos analistas políticos como por organizaciones internacionales, al abordar la problemática regional de la interculturalidad, confundiendo a los Estados con sus poblaciones. Ya que en los documentos elaborados por las agencias internacionales tales como el Banco Mundial, la Organización de los Estados Americanos o la misma Organización de las Naciones Unidas, se suele manifestar un discurso que refiere a los protagonistas del pluralismo y de la consecuente interculturalidad en tanto configuraciones políticas estatales articuladas entre sí -haciendo referencia a las identidades nacionales- y con el sistema mundo generado por la globalización.

Al respecto Miguel Bartolomé plantea que la cuestión de la diversidad cultural en Latinoamérica, es mucho más compleja, ya que ningún Estado de la región, ha sido ni es étnicamente homogéneo, la diversidad constitutiva de América Latina remite a procesos históricos que están todavía en pleno desarrollo y en los cuales las sociedades nativas o Pueblos Originarios, continúan buscando un espacio político y cultural dentro de formaciones estatales imaginadas como *uninacionales*. y que tradicionalmente han negado su diversidad interna, utilizándola sólo como una legitimación histórica o una promoción folklórica y simbólica de su imagen, [Miguel Bartolomé, 2010]. Agregaríamos, que estas *sociedades uninacionales* están objetivadas en el imaginario social, y legitimadas por procesos ideológicos, entre los que destaca por su eficacia, el educativo. Por lo que tratar el fenómeno intercultural en América Latina, implica, debemos, como lo apunta Miguel Bartolomé, (2010), aproximarnos a la cuestión indígena, lo que plantea la definición, caracterización y cuantificación de esos vastos contingentes humanos, artificialmente homogeneizados bajo el común denominador de “indígenas”. Teniendo presente que dichas colectividades constituyen el rostro actual de las sociedades que han sobrevivido a la invasión europea, a los tres siglos de procesos coloniales extranjeros y a los siglos neocoloniales desarrollados por los estados-nación latinoamericanos, [Bonfil Batalla, 1972].

Acotamos que esas colectividades, han dado lugar a nuevas configuraciones sociales que se reclaman herederas de las preexistentes, demandando derechos territoriales, históricos, lingüísticos o culturales, que muy pocas veces son aceptados por las sociedades estatales. Cuya lógica constitutiva sigue basándose en la “unidad nacional” expresada en un igualitarismo individualista decimonónico. La homogenización lingüística, cultural y el total control territorial del ámbito de su hegemonía teóricamente habitada por “individuos” a todos los cuales se les debe poder adjudicar un predicado unívoco el de “ciudadanos”.

De lo anterior se desprende que referirnos a la población indígena de América Latina, como un conjunto, que constituye una abierta contradicción con la realidad, a la vez que plantea un desafío complejo para la reflexión social contemporánea. Como lo apunta Miguel Alberto Bartolomé que el mismo término (indígena), homogeniza de manera artificial a muy diferentes culturas y grupos etnolingüísticos, además en la actualidad, se debe sumar a esta diversidad de orígenes, los crecientes contingentes de indígenas urbanos, obreros, artesanos, comerciantes o empleados y a la todavía incipiente presencia de personas que tienen grados de enseñanza media, así como profesionales universitarios. Especificidades étnicas y sociales que complejizan aún más el problema intercultural y manifiestan que se trata no sólo de una cuestión basada en la diferencia cultural sino en la desigualdad social.

Ante lo cual las agencias internacionales han venido recomendando desde finales del pasado siglo, a los gobiernos miembros, implementar estrategias que funcionen como contenedores de los movimientos sociales en general e indígenas en particular, desplegando campañas de bienestar social, primordialmente en lo que a salud y educación se refiere. Con relación a esta última se busca institucionalizar el paradigma de la diversidad cultural. Al institucionalizarse el paradigma de la diversidad cultural, se implementa un proceso de “academización” de los discursos teóricos y de los programas educativos que reconocen el valor intrínseco de la diversidad cultural en la educación. [Dietz, 2009]

En el transcurso del proceso de academización, entran los enfoques sobre diversidad al campo pedagógico. Enfoque que sirve de sustento a un “nuevo” modelo de educativo, cuyos principales destinatarios son los alumnos pertenecientes a un grupo étnico. Es este resurgimiento de un enfoque sobre diversidad, la antesala de la construcción de políticas de gestión de la diversidad y de un enfoque pedagógico intercultural.

Los modelos de *educación inclusiva, integración educativa y la educación para la diversidad*, fueron resultado de los acuerdos tomados en el ámbito internacional, como estrategias para garantizar el acceso a la Educación Básica. Estos modelos rediseñados y operados con base en las condiciones económicas, políticas y sociales de cada país. Que en México, fueron implementados desde los primeros años del nuevo milenio como se documenta en el apartado siguiente.

### 2.1.1. Evaluaciones internacionales: avances, retos y perspectivas de la educación en la segunda década del siglo XXI.

En un intento de síntesis podríamos referir como base de la política intercultural, reuniones y acuerdos que de fondo tienen origen económico y político, como son: El informe *La Educación encierra un Tesoro* [Delors, 1994], que preparó para la UNESCO la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, y que fue retomado como plataforma en el Foro Mundial de educación para todos en Dakar 2000.

Se planteó que la educación debía estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que se definieron como pilares del conocimiento: 1) *aprender a conocer*, que requiere de adquirir los instrumentos de la comprensión; 2) *aprender a hacer*, desarrollar las competencias para hacer frente a situaciones y trabajar en equipo, 3) *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas y, 4) *aprender a ser*, para el desarrollo de la personalidad con autonomía, juicio y responsabilidad.

En el Proyecto de Recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI, de la UNESCO, al referirse a los ejes prioritarios de la política educativa, ubica como ejes rectores a) Aprendizajes de calidad y b) *Atención a la diversidad*. Rectores ambos de los Programas Nacionales de Educación 2000-2006 y 2007-2013. El Proyecto planteaba que por la importancia que tiene la escuela como espacio de socialización y convivencia, es necesario hacer cambios en su rol a fin de brindar herramientas para que los alumnos -en particular, la población infantil en situación de mayor vulnerabilidad- pudiera incorporarse de manera crítica en la sociedad, sean capaces de seleccionar y sistematizar la información que reciben fuera de la escuela y desarrollen sus competencias sociales. Para lograrlo era necesario ampliar el tiempo dedicado al aprendizaje y apoyar el aprovechamiento efectivo.

Por su parte La Organización para la Cooperación y el desarrollo económico (OCDE) reconoció que el tiempo de instrucción escolar era un factor central en la toma de decisiones en materia de política educativa, así como el asegurar que se hiciera un uso efectivo del tiempo para el aprendizaje, teniendo en cuenta los recursos disponibles y las necesidades de los alumnos [OCDE, 2009]. También señalaba que en México, si bien en años recientes las políticas educativas han tenido un lugar cada vez más importante y se registra una mejora educativa, Todavía existía una alta proporción de jóvenes que no finaliza el bachillerato ni desarrollan las habilidades que México estableció como prioritarias, entre otras razones, porque la jornada escolar era corta, con tiempo de enseñanza efectiva insuficiente, y porque la docencia y el liderazgo eran de baja calidad. [OCDE, 2010].

El proyecto *Metas 2021, La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*, promovido por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la cultura (OEI), establecía como meta específica que “en 2015 al menos 10% de las escuelas públicas de educación primaria fueran de tiempo completo, y que entre 20% y 50% lo sean en 2021, [OEI, 2010].

Con los acuerdos y recomendaciones antes citadas, parecía atenderse por parte de los organismos internacionales, la permanente demanda de grupos de población -que históricamente ha vivido en situación de desigualdad y extrema pobreza-, de poder acceder a condiciones de vida más dignas y de posibilidades reales de acceder también a servicios de salud y educativos acordes a sus necesidades. Sin embargo la implementación de los programas compensatorios evidenció las insuficiencias de los sistemas de educación en todo el mundo y aceleró el creciente reconocimiento de la vital importancia de la educación básica para el progreso social universal. Derivado de ello se generó una preocupación por buscar alternativas, las agencias y organismos internacionales propusieron retomar la problemática educativa a nivel mundial.

Marco en el cual, La *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, aprobados por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, marzo de 1990), se convirtió en una guía útil para los gobiernos, organizaciones internacionales, educadores y profesionales del desarrollo, para elaborar y de poner en práctica políticas y estrategias destinadas a perfeccionar los servicios de educación básica. La Conferencia de Jomtien representó un hito importante en el diálogo internacional sobre el lugar que ocupa la educación en la política de desarrollo humano, dio renovado impulso a la campaña mundial dirigida a proporcionar una enseñanza primaria universal y a erradicar el analfabetismo de los adultos. Activó esfuerzos con vistas a mejorar la calidad de la educación básica y satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, [Parrilla 2002].

En La Cumbre de Dakar, 10 años después de Jomtien 3, se reiteró el derecho a una educación básica de 10 años para todos, a cumplirse entre 2015 y 2025. La Educación Intercultural se coloca al interior de estas metas, como un factor que conduce a una mayor equidad de acceso y a una mayor calidad de la educación para los pueblos indígenas del mundo. El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) tiene, desde 1994, una mayor sensibilidad frente a los pueblos indígenas. El Plan de Acción para la Inclusión Social de 2001, incluye a los indígenas como uno de sus grupos meta. El BID desarrolló, durante el nuevo milenio, una política sobre pueblos indígenas, recogiendo los mandatos de las cumbres de Durban y Johannesburgo, los Objetivos de Desarrollo del Milenio y otros.<sup>5</sup> En México, las recomendaciones derivadas de las reuniones internacionales, se concretaron a manera de directrices. En el caso de la educación primaria, se impulsó el proceso con la capacitación de docentes (en función de apoyos técnicos pedagógicos, supervisores, directores y maestros frente a grupo) para la implementación del enfoque intercultural en el aula y con el diseño de materiales educativos de apoyo, (guías y libros de texto para la educación intercultural.

---

<sup>5</sup> Op.cit

2.2. El proceso de construcción de una política y enfoque educativo intercultural en México.

Después de los acontecimientos que se presentaron en las últimas décadas del siglo XX y de cara al nuevo milenio, en México se perfila un aparente reconocimiento y respeto a su diversidad cultural y pluriétnica, en un marco regional en el que las naciones latinoamericanas se concebían como multiculturales, albergando en sus sociedades pueblos, lenguas y culturas diversas.

La Interculturalidad, sin embargo, es un paso más es la interacción y la convivencia de las varias culturas y de sus portadores como iguales, con iguales derechos e iguales oportunidades de ejercerlos, sin embargo, el enfoque intercultural de Estado, refiere los derechos ciudadanos en lo individual, como derechos individuales, confrontados a los derechos colectivos, Situación que al referirse a grupos indígenas, debemos tener siempre presente pues lo colectivo es parte de su esencia organizativa, (Consuelo Sánchez, 1999). Además la colectividad y pertenencia a ella, es la base de su cosmovisión.

La visión inherente a la Educación Intercultural y Bilingüe (*EIB*), implementada en México, implica una sociedad de interacción, donde el bilingüismo a la larga no es de una vía y donde las poblaciones educativas se mezclan en el proceso de un lento difundirse del *bilingüismo* y *bi-o multiculturalismo* en la sociedad. Difícilmente, sin embargo, habrá interculturalidad entre iguales, si los indígenas no acceden a todos los derechos ciudadanos de igual manera.

Como parte del proceso intercultural se consideró necesario involucrar también a organismos internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo, para que incluya en sus directrices, una política para apoyar la Educación Intercultural Bilingüe e incidir en la introducción de ejes de interculturalidad en los sistemas educativos, de los países a los que brinda apoyo económico.

No obstante lo antes planteado, todo pareciera apuntar que la educación intercultural refiere otra modalidad de una política educativa dirigida a la integración más que a la inclusión de la población estudiantil indígena.

Tratando de ubicar los antecedentes de la educación intercultural, es importante recordar que la educación bilingüe empezó en nuestro país, en un contexto ideológico de integración y asimilación. Muchos Estados desarrollaron programas para acabar con el aislamiento de los pueblos indígenas y para integrarlos a las sociedades nacionales y al mercado laboral.

Como parte de la estrategia de alfabetización nacional, surgieron los primeros programas de educación indígena. Se usó el idioma materno para la alfabetización de los niños, se trabajó con textos simplemente traducidos del castellano y se buscó una rápida transición a la cultura e idioma dominantes. Este modelo se denominó por lo tanto *Bilingüismo de transición*, visto que el idioma propio es usado para llegar más rápidamente al idioma dominante. Hablar el castellano, además de ser un instrumento imprescindible en las sociedades latinoamericanas, se volvió al mismo tiempo el impedimento de seguir hablando y cultivando el propio idioma.

Lo que ahora se conoce como Educación Intercultural Bilingüe, tiene en México una historia larga, tal vez la más larga del continente. Dos referentes necesarios en ella son, por una parte, la Conferencia de Pátzcuaro y por la otra el movimiento indigenista, [Instituto Indigenista Interamericano, III, 1979]. Parece sin embargo que la Educación Indígena Bilingüe no ha logrado incidir en promover y/o mantener el orgullo del habla y de la cultura indígena. Más bien se percibe el orgullo de los indígenas mexicanos de haberse apropiado del castellano. Esto debe tener nexos con la ideología, todavía muy fuerte en México, de la incorporación de lo indígena a la gran Nación y de una absorción de lo diverso indígena en el concepto de la unidad cultural integradora (y por ende monocultural) mexicana, [Muñoz, 2001]

Alrededor de la escuela existe una gran producción de literatura de autores indígenas, no siempre en las lenguas indígenas, pero también en ellas o al menos en ediciones bilingües. El Instituto Nacional Indigenista elabora, con apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo, el Banco de Datos de Perfiles Indígenas, conjuntamente con Organizaciones indígenas y Universidades, que brindan información sobre los diversos grupos étnicos, del país.

Se puede decir entonces, que la construcción, implementación y operación de una política y enfoque educativo intercultural en nuestro país, están presentes dos momentos coyunturales, uno, la realización de evaluaciones y el diseño de directrices educativas internacionales. El otro; el supuesto proceso de democratización del sistema político mexicano, cuestionado y descalificado a finales del siglo XX, debido a los sucesos económicos, políticos y sociales vividos en el país en las últimas décadas del pasado siglo, proceso paralelo a la implementación de una Reforma Educativa de finales de siglo.

A manera de una breve reseña del proceso educativo activado en la última década del siglo XX, mencionaremos que la Educación Básica en México ha tenido diversas transformaciones, que en su momento respondieron a contextos específicos y a necesidades particulares. Una de las más importantes, tuvo como objetivo lograr la universalización de la educación primaria, transformación que se caracterizó por una política educativa centrada en la cobertura, tomando como base los principios establecidos en la Constitución Política Mexicana, ( su carácter laico, gratuito y democrático de la Educación Básica) y el derecho de todo individuo a recibir educación.

Sin embargo esto no bastaba para garantizar un servicio educativo de calidad, era necesario iniciar un proceso de transformación. Es decir insertar al Sistema Educativo Nacional en un proceso de reforma curricular, administrativa y de gestión, proceso que ubicamos como antecedente de la Reforma Educativa iniciada en el 2000, con la Reforma Integral de la Educación Básica y consolidada en el 2015.

### 2.2.1. Antecedentes del diseño e implementación de una política y enfoque educativo intercultural en nuestro país.

Los acontecimientos que activaron los primeros cambios en la política educativa contemporánea en el territorio nacional, se iniciaron esencialmente por la firma del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica (ANME), que se llevó a cabo en mayo de 1992.

El Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica, fue suscrito por los gobernadores de los estados, el Poder Ejecutivo Federal y la autoridad del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación SNTE. Con el Acuerdo, se lleva a cabo una redistribución de las funciones de la administración federal y las administraciones estatales con relación a la operación de los servicios de preescolar, primaria y secundaria, que en su mayoría pasan a ser administrados por los gobiernos de los Estados, obteniendo además atribuciones para obtener la construcción, rehabilitación y equipamiento de los centros escolares.

Sin embargo aunque la federación se comprometió a transferir recursos suficientes para la administración de las escuelas de educación básica a cargo de los gobiernos estatales y dar una *autonomía regulada* a los estados en materia de educación, conservó la facultad de carácter normativo.

El Estado mexicano conservó entre sus atribuciones: el establecimiento de los objetivos nacionales de la educación y los lineamientos generales de la política educativa, la población, programación y evaluación del sistema educativo público nacional; los planes y programas de estudio, así como la elaboración de los libros de texto y materiales educativos de apoyo para la educación básica y la educación de las escuelas normales. Todos ellos elementos claves para perfilar la ideología que el Estado definía que se transmitiera en las escuelas y fuera la base de la construcción de pensamientos y comportamientos de los alumnos, futuros ciudadanos.

La política educativa implementada por la autoridad federal y avalada por el SNTE, tenía de fondo dos propósitos estratégicos, seguir incidiendo en la construcción de una ideología hegemónica, cuya única base siguiera siendo el modelo occidental, -dejando de lado las características sociales y culturales del territorio nacional, cuya esencia es la diversidad-. Y lado la división del gremio magisterial nacional, obligándolos a resolver sus problemáticas en su entidad.

El Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa representó el primer paso para que el país iniciara un proceso de transformación del modelo educativo, calificado como obsoleto. En 1993, además del proceso de descentralización detonado con la firma del ANME, se establece la obligatoriedad para el Estado de impartir la educación secundaria a través de la reforma al Artículo Tercero Constitucional (Perfil de la Educación en México, 2000), y en el 2002 se hacen las reformas que vuelve obligatoria la educación preescolar. Con las reformas, la política educativa en México se centro en la cobertura y en indicadores de eficiencia, reprobación, y deserción de la educación básica.

Como condición necesaria para la implementación de una política intercultural, se generaron modificaciones en las constituciones políticas de las naciones con diversidad cultural, para incluir y explicitar el reconocimiento a una sociedad multicultural. En el caso de México, se realizó una reforma al Artículo 4° Constitucional en el año de 1992, -con motivo de la celebración del encuentro entre dos mundos- y posteriormente al Artículo 2°, se señala:

*“La nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquéllos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas” [Constitución 2004].*

El proceso de la globalización, hizo visible la urgente necesidad de brindar atención educativa a la población indígena que asistía a las escuelas públicas, para lo cual se empleo y difundió, en el contexto mundial, regional y nacional un discurso oficial de inclusión y reconocimiento de las poblaciones indígenas que formaba parte de las sociedades nacionales. Era necesario además, garantizar el acceso y permanencia a la educación básica, a todos los niños en edad escolar, no importando sus particularidades culturales. Simplificando la complejidad de la diferencia cultural y haciendo invisible la desigualdad social que esta comporta.

Es decir que al configurar un discurso oficial intercultural, los Estados latinoamericanos reconocen la diversidad cultural, pero obvian el componente *intracultural*, que contiene contradicciones no sólo culturales, sino económicas, sociales y epistémicas, mismas que transforman -en la realidad social- la diversidad cultural en agente de desigualdad.

Por lo tanto para aproximarnos hermenéuticamente al paradigma de la educación intercultural en México, consideramos necesario, primero documentar el proceso a través del cual se fue construyendo un discurso y política educativa, *que derivó en propuestas educativas multi e interculturales*. Proceso que, de acuerdo al discurso oficial, permitiría transitar de una realidad multicultural a una “supuesta” interculturalidad. Y de ser necesario, identificar aquellos elementos que orienten el proceso en sentido contrario, -en donde el tránsito se da de una política intercultural a una realidad multicultural-. En cuyo caso estaríamos frente a lo que Samuel Arriarán denomina una crisis de la interculturalidad.

De acuerdo a la información presentada, el hablar de una política educativa con enfoque intercultural, se gesta en el ámbito internacional a raíz de los reclamos de los grupos sociales más desfavorecidos en el mundo, resultado de ello, entre otras cosas, el resurgimiento de movimientos indígenas, ante este panorama es importante saber que sucedía en México, en las vísperas del Siglo XXI y el nuevo milenio.

Ubicamos como punto generador social que evidenció la necesidad de implementar una política educativa intercultural en nuestro país, las características contextuales nacionales, de finales del siglo pasado y principios de este.

En los años ochenta, del siglo XX, en el panorama nacional la política salinista no pudo ocultar el impacto de sus acciones y la inevitable crisis que habían provocado en el partido de Estado, en el PRI; resultados que serían impactantes en 1994, el asesinato de Luis Donald Colosio, candidato presidencial del PRI.

Al poco tiempo de dejar el cargo presidencial, el 28 de febrero de 1995, el hermano de Salinas, Raúl fue arrestado tras haber sido acusado de diversos delitos entre los que destacaban el tráfico de influencias, corrupción, evasión fiscal y la autoría intelectual del asesinato de su ex cuñado, el entonces diputado federal José Francisco Ruiz Massieu. Los delitos de corrupción y evasión fiscal, quizás los más evidentes, dejaron de ser perseguidos por el gobierno vía diversos artefactos legales.

El descontento se hizo también presente en 1994, con el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, que reactivando la presencia de los indígenas en el panorama nacional y posicionando en la agenda de gobierno, como tema prioritario, las políticas de atención a población indígena, aceleró la configuración de una agenda nacional cuyos principales protagonistas eran los indígenas. Así como la construcción de un discurso de Estado aparentemente plural y respetuoso de la diversidad cultural del país.

Entre las principales estrategias del Estado para restablecer relaciones con la población más desfavorecida y en particular con los indígenas, se presentó la implementación de reformas educativas, sustentadas en acuerdos internacionales establecidos a finales del siglo XX y principios del XXI, cuyos propósitos se concretaron una década después.

### 2.3. Reforma Integral de la Educación Básica, marco para la implementación de una política educativa con enfoque intercultural.

Se puede decir que la implementación de una “nueva” reforma educativa ejecutada por el neo-priismo, representado por Enrique Peña Nieto representa la concreción de un proceso iniciado en la primera década del siglo XXI. La llamada reforma educativa, -que de fondo representó una reforma laboral-, establece como ejes rectores de trabajo en la Educación Básica y, en particular en la educación primaria, los procesos de lectoescritura, matemáticos, el arte y la cultura, debilitando cuantitativamente, asignaturas esenciales en la formación de los educando y futuros ciudadanos, como es el caso de la asignatura de Historia y de Formación Cívica y Ética. Cabe mencionar que en los contenidos curriculares de Historia, se afectó cuantitativa y cualitativamente los referidos a los pueblos y sigue ausente una metodología pertinente para que los docentes y alumnos identifiquen los vínculos sociales y culturales con los actuales grupos étnicos del país. Tema que se desarrolla en el capítulo III de esta tesis.

Mientras en el panorama mundial se implementaron Congresos de Educación Intercultural Bilingüe, que iniciaron en la Antigua Guatemala en 1995 y se siguieron celebrándose cada 2 años en países diferentes: Santa Cruz de la Sierra Bolivia, en noviembre de 1996. En Quito Ecuador, diciembre de 1998; Asunción, Paraguay, noviembre del 2000; Lima, Perú en agosto del 2002; en Chile en el 2004; 2006 y 2008. Los resoluciones de estas y otras reuniones, se fueron concretando en cada país, con base en sus particularidades económicas, políticas y sociales, en el caso de México, se vieron plasmados en el Programa Nacional de Educación 2001-2006. En el PNE 2001-2006, se presentó como principal preocupación brindar un servicio educativo, en el nivel básico cuyas características fueran la *calidad y equidad educativa*, el Programa de Desarrollo Educativo, por su parte, estaba centrado en lograr una transformación de la educación, sin descuidar la calidad de esta. [PNE 2001-2006].

La confusión de modalidades educativas y el uso arbitrario de términos para referirlas, es un buen punto de partida para cuestionar la pertinencia de las estrategias institucionales implementadas, para operar la política intercultural. Ya que al acercarse a los ambientes educativos de escuelas primarias de D.F., se refleja el que los docentes frente a grupo e incluso los que están, en función de Asesores técnico-pedagógicos, en áreas centrales de educación primaria, carecen de los fundamentos teóricos y metodológicos para comprender y aplicar un enfoque intercultural y mucho menos vislumbran la complejidad de los *procesos culturales e identitarios*, que dicho enfoque comporta. Aspecto que tendrá que ser considerado a lo largo de este trabajo como una de los principales retos o debilidades que la educación intercultural presenta, por lo menos en el caso que nos ocupa, las escuelas primarias del Distrito Federal. Para sustentar esta aseveración documentamos algunos de los procesos de capacitación dirigidos a docentes de escuelas primarias que trabajan con población indígena.

En México, el interés por abordar el tema de la educación intercultural, ha derivado en un número considerable de definiciones, las cuales se han realizado, con base en la posición teórica y política desde donde se aborda. Sin embargo se coincide en identificarla como: Una educación basada en el respeto, de carácter inclusivo, atiende a la diversidad social y cultural presente en la población escolar. Que permite acceder a la igualdad de oportunidades y recursos. Una educación basada en la justicia y en la equidad. A manera de ejemplo se recuperan dos definiciones, de las más utilizadas en Educación Primaria, en Distrito Federa. La educación intercultural es:

*“ Un enfoque educativo holístico e inclusivo que, partiendo del respeto y la valoración de la diversidad cultural, busca la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa, superar el racismo/discriminación/exclusión, favorecer la comunicación y competencia interculturales, y apoyar el cambio social según principios de justicia social”*  
[Gil Jaurena, 2002].

*“Un enfoque educativo basado en el respeto y apreciación de la diversidad cultural. Se dirige a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, propone un modelo integrado de actuación que afecta a todas las dimensiones del proceso educativo. Se aspira a lograr una auténtica igualdad de oportunidades/resultados para todos; así como la superación del racismo en sus diversas manifestaciones y el desarrollo de competencia intercultural en profesores y estudiantes” [Aguado Odina, 1991]*

Aguado Odina, complementa su interpretación de la educación intercultural aclarando que La denominación de educación intercultural alude a una tendencia reformadora en la práctica educativa, y variada en sus metas, con la que se intenta responder a la diversidad provocada por la confrontación y convivencia de diferentes grupos étnicos y culturales en el seno de una sociedad dada. Este enfoque educativo forma parte de un interés internacional por tener en cuenta a los diversos grupos culturales en educación: sin embargo, no todas las soluciones educativas dadas a la pluralidad son interculturales, [Odina, 1991].

Efectivamente las relaciones interculturales, conllevan una confrontación de *referentes culturales e identitarios diferentes*, que dificulta la efectividad de las acciones educativas implementadas en contextos diversos. Por lo que es necesario documentar tanto el proceso general del diseño e implementación de la política educativa intercultural en México, como considerar un referente empírico que permita identificar las especificidades de operación de dicho modelo, en particular en el caso del Distrito Federal. De acuerdo a la política educativa vigente, el enfoque de educación intercultural “intenta” fortalecer la atención educativa a la diversidad desde tres premisas básicas: 1) El reconocimiento de la Identidad individual y colectiva, de las diferentes culturas en convivencia. 2) El respeto a la diferencia y 3) El fortalecimiento a las lenguas, usos y costumbres de los diversos grupos sociales. Premisas que Inciden en el tratado de la cultura y de la identidad.

### 2.3.1. Directrices nacionales e internacionales para la implementación de una política educativa con enfoque intercultural.

Reconociendo finalmente a su realidad, las naciones latinoamericanas se conciben hoy en día como multiculturales, albergando en sus sociedades pueblos, lenguas y culturas diversas. La Interculturalidad sin embargo es un paso más: es la interacción y la convivencia de las varias culturas y de sus portadores como iguales, con iguales derechos e iguales oportunidades.

La visión inherente a la Educación Intercultural y Bilingüe (*EIB*), implica una sociedad de interacción, donde el bilingüismo a la larga no es de una vía y donde las poblaciones educativas se mezclan en el proceso de un lento difundirse del *bilingüismo* y *bi-o multiculturalismo* en la sociedad. Difícilmente empero habrá interculturalidad entre iguales, si los indígenas no acceden a todos los derechos ciudadanos de igual manera. Conviene enfatizar el papel de la enseñanza de una historia *reescrita*, despojada de la visión única de la sociedad dominante, contada e interpretada en función de un acercamiento de varios actores y en pos de la búsqueda de un futuro común.

Se sugiere en las recomendaciones internacionales una política de Educación intercultural y Bilingüe para todos los pueblos indígenas, la introducción de ejes de interculturalidad para todos los sistemas educativos, el apoyo a la formación inicial y a la capacitación de maestros bilingües, el apoyo a las políticas de descentralización y de empoderamiento de las organizaciones comunitarias, la priorización de una escuela altamente práctica, orientada al trabajo y al aprendizaje de habilidades multiformes. Reapareciendo como un gran reto para el futuro educativo, ajustar el currículo a la nueva fuerza y a la renovada identidad de los pueblos indios mexicanos y como consecuencia resignificar a la Educación Intercultural Bilingüe con una visión actualizada. Así como implementar diversas estrategias para “incorporar” a la población indígena al Sistema Educativo Mexicano.

La actual política educativa intercultural implementada en la mayoría de los países de América Latina, así como las bases normativas en que se fundamenta, son resultado de un proceso complejo, iniciado en el siglo pasado, del que derivaron, acuerdos y declaraciones que se concretaron en tres modelos educativos, (*la educación inclusiva, la integración educativa y la educación para la diversidad.*), los cuales permitieron, por lo menos en el caso mexicano, abrir paso a una política de educación intercultural.

Para asumir el reto de la educación intercultural se realizaron varias reuniones convocadas por la UNESCO y establecieron convenios, de los cuales destacaremos aquéllos que a nuestro parecer establecieron las directrices de la política y enfoque intercultural implementado en México a través de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe CGEIB. Por lo que en un ejercicio hermenéutico, retomaremos los eventos y documentos que impactaron en las directrices de la (CGEIB) y los que nos pueden servir para analizar la forma en que se operaron dichas directrices. Para lo cual presentaremos primero las directrices internacionales, posteriormente las directrices nacionales, reflejadas en los principios y objetivos de la CGEIB, para cerrar este capítulo con algunos elementos a considerar, para aproximarnos al fenómeno intercultural en el espacio escolar, en el capítulo siguiente.

Uno de los documentos que fue pionero en la política educativa intercultural del nuevo milenio fue El Convenio de la OIT N° 169 sobre los pueblos indígenas y tribales en países independientes, signado en 1991; contiene disposiciones para la educación intercultural, de entre las cuales presentaremos las que se relacionan más con el objeto de investigación abordado en nuestro trabajo. En lo que se refiere a los programas el Convenio establece:

*...”los servicios educativos destinados a pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse...a fin de responder a sus necesidades particulares y deberán abarcar, su historia, sus conocimientos y técnicas, sus valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales”.*

*“...los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos”.*

*“un objetivo de la educación...deberá ser impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la comunidad nacional.*

*Deberán adoptarse medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional,... con el objeto de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a esos pueblos”. [UNESCO 1996: 104-105].*

Dos eventos más impactaron en las directrices interculturales de México, La Convención de la UNESCO sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales del 2005, que reforzó la idea de la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001), que refiere a los derechos culturales y destaca el papel de la educación señalando que “toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respete plenamente su identidad cultural. [UNESCO 2001].

También en el compromiso de Rabat, se hablaba de un diálogo intercultural, como resultado de la Conferencia de Rabat sobre el diálogo entre culturas y civilizaciones mediante iniciativas concretas y sostenidas, marco en el que se formulan siete recomendaciones y 21 propuestas específicas, sobre la integración de los principios del diálogo intercultural mediante la educación intercultural en contextos educacionales, refiriendo:

*La elaboración de planes y programas de estudio y de materiales pedagógicos con especial hincapié en los libros de texto y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación”.*

*...la creación de cátedras universitarias sobre el diálogo intercultural. Y la preparación de directrices sobre educación intercultural. [[Rabat, 2005]*

Como último referente internacional, citaremos las Directrices de la UNESCO sobre educación intercultural, Francia 2006, en la que se establecen tres principios a considerar por los Estados miembros.

*Principio I; la educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a todos una educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura. II, La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad. Principio III; La educación intercultural enseña a todos los educando los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre los individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre las naciones, [ UNESCO 2006].*

Planteando que dichos principios son susceptibles de aplicarse mediante: A) la utilización de programas de estudio y de materiales pedagógicos que aprovechen los diversos sistemas de conocimiento y la experiencia de profesores y alumnos. Abarcar la historia, conocimientos, técnicas, valores y demás aspiraciones sociales económicas y culturales de los estudiantes. Inculcar en los educando el entendimiento y la valoración de su patrimonio cultural. Inculcándoles el respeto a su propia identidad cultural, a su idioma y valores. bB La elaboración de métodos pedagógicos que: sean culturalmente apropiados, por ejemplo mediante la integración de pedagogías tradicionales y el uso de formas tradicionales de comunicación tales como la narración, el teatro, la poesía el canto. C) La elaboración de métodos culturalmente apropiados de la evaluación. La elección de una lengua de instrucción que incluya, en lo posible, la lengua de los educandos. Una formación docente apropiada destinada a familiarizar a los profesores con el patrimonio cultural de su país. Desarrollar su capacidad de adaptar los contenidos, métodos y materiales educativos a las necesidades de los grupos cuyas culturas divergen de la del grupo mayoritario. Facilitar la utilización en el aula de la diversidad como instrumento en beneficio del educando.

D) La interacción entre la escuela y la comunidad y la participación de los educando y/o sus comunidades en el proceso educacional mediante, el reconocimiento de que los educando son portadores de una cultura. La descentralización de la elaboración de contenidos y métodos para tener en cuenta las diferencias culturales e institucionales de una región a otra.

Cabe aclarar que lo establecido en las directrices de la UNESCO 2006, se basa a su vez en preceptos establecidos en diversos documentos que giran en torno a la diversidad cultural y la interculturalidad.

Una vez conocido lo que se estableció en el ámbito internacional durante los primeros años del siglo XXI, veamos ahora cómo los preceptos y directrices fueron retomados en México, por la instancia encargada de establecer los fundamentos del enfoque intercultural, La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

Como parte de las acciones implementadas por el gobierno mexicano, para el reconocimiento pluricultural y multiétnico del país en el año de 1992 se reforma la constitución para incluir, en su artículo 4º, la definición del país como multicultural y plurilingüe. Si bien se trató de un reconocimiento trascendental en un país que durante años procuró lograr la unidad nacional mediante la homogeneización cultural. También implicó legitimar constitucionalmente el carácter multicultural de las políticas a seguir.

Posteriormente en 1997 la educación primaria destinada a poblaciones indígenas cambió su denominación, de educación bilingüe bicultural, a educación intercultural bilingüe y cuatro años más tarde, en el año 2001, se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, que por primera vez planteó la educación intercultural para toda la población y la educación culturalmente pertinente para los indígenas en los niveles educativos, de la Educación Básica.

El 21 de enero de 2005, en el Diario Oficial de la Federación se publicó el nuevo Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, lo cual marca el inicio del proceso de reestructuración interna de la dependencia. En este reglamento se modifica el nombre de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe al que se agrega una “y” quedando de la siguiente manera Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

Desde su conformación se definen como atribuciones de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe:

- Promover y evaluar la política intercultural bilingüe en coordinación con las diferentes instancias del Sistema Educativo Nacional.
- Promover la participación de las entidades federativas y municipios, así como de los diferentes sectores de la sociedad, pueblos y comunidades indígenas, en el desarrollo de la educación intercultural bilingüe.
- Promover y asesorar la formulación, implantación y evaluación de programas innovadores de educación intercultural bilingüe en materia de:
  - Desarrollo de modelos curriculares que atiendan la diversidad. La formación del personal docente, técnico y directivo. El desarrollo y difusión de las lenguas indígenas. La producción regional de materiales en lenguas indígenas. La realización de investigaciones educativas.

De sus atribuciones, se derivan los tres objetivos centrales del trabajo de la CGEIB:

1. Mejorar la calidad de la educación destinada a poblaciones indígenas.
2. Promover la educación intercultural bilingüe destinada a poblaciones indígenas a todos los niveles educativos.
3. Desarrollar una educación intercultural para todos los mexicanos.

Durante la gestión educativa 2001-2006, se estableció que la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe debía contribuir a una serie de metas propuestas en el Programa Nacional de Educación 2001-2006; de entre las que se destacaron las que se presentan a continuación.

- Integrar un Modelo de Educación Primaria para la Población Infantil Migrante en 2006. Diseñar, para 2004, una propuesta de educación secundaria con enfoque intercultural que incluya la enseñanza de la lengua y la cultura indígena de la región, y en 2006, desarrollar programas de estudio específicos para las ocho etnias numéricamente más importantes del país.
- Identificar, para 2002, a los niños y jóvenes indígenas que asisten a escuelas generales y diseñar, para 2003, una propuesta de educación intercultural en escuelas generales con presencia importante de niños indígenas, tanto en zonas rurales como urbanas.
- Implantar, en 2004, estrategias pedagógicas y organizativas de educación intercultural en escuelas primarias generales que atienden a niños indígenas, y lograr que para 2006 los aprendizajes derivados de estas experiencias se apliquen en 40% de las escuelas generales a las que asisten niños indígenas.
- Incorporar, con base en los aportes de las organizaciones y pueblos indígenas y de la sociedad en general, el enfoque de la educación intercultural en la propuesta curricular general de la Reforma Integral de la Educación Secundaria y, para 2006, hacer una propuesta para la incorporación del enfoque intercultural en el currículo de la educación primaria.
- Contar, para el 2006, con propuestas específicas de incorporación de temáticas relativas a la educación intercultural en los programas de formación inicial de maestros para la educación primaria. Y Promover, a partir de 2003, que las instituciones de educación media superior capten y retengan progresivamente mayor población de origen indígena. Lograr, para 2006.

- que una proporción mayor a 15% de las instituciones de educación media superior públicas ubicadas en municipios indígenas hayan establecido programas con enfoque intercultural.
- Implantar la modalidad de universidades interculturales con base en el diseño y seguimiento cercano de la operación de cuatro instituciones de esta naturaleza.
- Contar, en 2006, con al menos 10 proyectos nuevos de investigación y/o difusión sobre lenguas y culturas regionales en cuando menos 5 Instituciones de Educación Superior.
- Diseñar, para el 2006, una propuesta de formación en educación intercultural bilingüe en educación primaria como campo específico de formación para las escuelas Normales.
- Desarrollar, a 2006 estrategias de conocimiento y sensibilización sobre la riqueza multicultural de México, como estudios de impacto, programas de información y de fortalecimiento identitario y cultural, en poblaciones indígenas y a población abierta.

Desde su creación, el 22 de enero de 2001, la CGEIB se propuso, la construcción colectiva de una plataforma común que permitiera dimensionar y apuntalar la interculturalidad, como un concepto en construcción y como marco de referencia de la Educación Intercultural Bilingüe EIB, así como de definir y difundir las nociones que dan sentido y pertinencia a los proyectos educativos emprendidos por esta institución. Para lo cual la CGEIB, se dio a la tarea de elaborar un documento base, que fuera el eje rector de para la puesta en marcha de la educación intercultural. En la redacción del Documento Base intitolado *Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México*, participaron el equipo académico de la Coordinación General, que apporto las experiencias adquiridas en su participación en una serie de seminarios internos de discusión y análisis sobre la temática intercultural.

Se incluyó también información derivada de la experiencia acumulada en las acciones llevadas a cabo en cada una de las áreas que constituyen la CGEIB, algunas de las cuales fueron enriquecidas con la colaboración de diversas instituciones gubernamentales y no gubernamentales, pertenecientes tanto al ámbito nacional como internacional.

Como colaboradores especiales se reconoció a los pueblos indígenas, quienes a través de sus representantes, de sus maestros y alumnos, hicieron posible coordinar y llevar a cabo diversos proyectos y actividades, cuya información permitió fortalecer el citado documento.

Finalmente el documento quedó integrado por las bases analítico-conceptuales de la interculturalidad y de la EIB y, el marco pedagógico que orienta la práctica educativa en los diferentes niveles y modalidades de la educación nacional. Teniendo como propósito:

...“ayudar a interpelar a los actores del sistema educativo nacional y a todos los sectores de la sociedad mexicana, a fin de asumir la construcción de un México a partir de su diversidad étnica, cultural y lingüística, en un marco de pluralidad e inclusión democráticas”... [Ahuja, Sánchez, et. al. 2004 pp.10]

En síntesis, en Educación Primaria, dos fuentes de consulta esenciales para las acciones de capacitación y actualización en torno a la educación intercultural, que se llevan a cabo y son dirigidas a apoyos técnicos de áreas centrales, zonas y supervisiones, a directivos y docentes frente a grupo, dichos documentos son: *Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México*, *Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe* y *Campaña nacional por la diversidad cultural de México la diversidad cultural*.

#### 2.3.1.1. Postulados filosóficos que fundamentan la política educativa intercultural en México.

La cultura y la identidad son dos categorías que han estado presentes en la historia de los modelos educativos destinados a dar atención a población indígena; sin embargo no han sido trabajadas a profundidad, por lo menos no con la metodología pertinente para que los docentes puedan entender y entender la problemática social y cultural de los niños pertenecientes a un grupo étnico y que al ingresar a una escuela, entran en contacto con referentes culturales basados en nociones filosóficas universales y hegemónicas. Para tener un acercamiento al paradigma de la educación intercultural que sustenta este enfoque, se presentan los fundamentos filosóficos y pedagógicos que sustentan de la educación intercultural en nuestro país.

La tesis que postula a la educación en y para la diversidad, no sólo para los pueblos indígenas sino para todos los mexicanos, con un enfoque intercultural para todos e intercultural bilingüe, para las regiones multiculturales del país., postula a la educación intercultural, como uno de los pilares centrales que coadyuvarán para establecer las condiciones idóneas a fin de que el Sistema Educativo Nacional y la sociedad mexicana combatan la exclusión estructural y sistemática, así como la injusticia social. Se puede entrever que el gobierno delega en SEN y la sociedad, -figuras abstractas- sus compromisos y obligaciones, estrategia aplicada para deslindarse de sus responsabilidades.

Para alcanzar las metas de la Educación Intercultural Bilingüe se implementaron en el Sistema Educativo Nacional, como herramientas conceptuales las categorías de: *cultura, identidad, diversidad, etnicidad, interculturalidad y multiculturalidad*, cuyas características se presentan, a continuación, considerando únicamente la parte que permite aproximarnos a la significación que de cada una de ellas se realiza, en el *documento base de la Educación Intercultural*.

Como punto de partida se propone una distinción entre *lo cultural*, en tanto dimensión de la existencia social de todos los grupos humanos, y *las culturas*, como construcciones particulares de esta dimensión. *Lo cultural* está presente en todo momento como origen, condición de posibilidad que actúa de manera decisiva en los comportamientos colectivos e individuales del mundo social que impactan la marcha misma de la historia. Por consiguiente, la diversidad cultural como condición humana ha sido el campo donde se han construido las llamadas *culturas*. Por su parte *La cultura* es una construcción colectiva, en perpetua transformación, definida en gran medida por el entorno y las condiciones materiales y simbólicas. Consiste en las prácticas y procesos, la serie de normas, significados, creencias, hábitos y sentimientos que han sido conformados en una figura del mundo particular [Ahuja, Sánchez, 2004].

Se plantea que para entender la diversidad en el contexto mexicano hay que reflexionar sobre la noción que se refiere a la diversidad cultural, étnica y lingüística. La realidad es una construcción histórica y cultural; por tanto, se vive de acuerdo con una particular visión del mundo, considerando no sólo los puntos de vista o a las ideologías sino a la existencia misma de las personas, en tanto partícipes de un espacio y un tiempo. La diversidad cultural entonces es la diversidad de realidades, es decir, la variedad de condiciones de existencia de las personas mediante el reconocimiento de los múltiples cruces y contactos entre ellas.

Desde este marco conceptual de referencia la política educativa intercultural “dice” reconocer y asumir estas diversidades como rasgos constitutivos de la identidad, aunque de naturaleza distinta. Significa a la *Identidad* como un elemento que muestra la diversidad cultural como punto de partida y motor de la constante reconstitución de las culturas. La identidad es la afirmación, reconocimiento y vinculación con la realidad de los sujetos que se constituyen y forman en las distintas culturas. Evidentemente esta concepción de la identidad no implica la presencia de referentes culturales que se confrontan.

En el Documento Base, *Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México* la categoría de *multiculturalidad* se define a partir de señalar que las relaciones entre diferentes culturas e identidades no son lineales y simples, sino que en éstas se entretajan múltiples planos y niveles de la realidad. Por consiguiente, se reconoce que el contacto cultural puede ser analizado desde diversos ángulos. La multiculturalidad implica la coexistencia de diversas culturas en un determinado territorio. Pero no polemiza el conflicto implícito en dicha coexistencia.

Se apunta que la interculturalidad se entiende como un proyecto social amplio, una postura filosófica y un funcionamiento cotidiano ante la vida, constituye una alternativa que induce a replantear y reorganizar el orden social, porque insiste en la comunicación justa entre las culturas como figuras del mundo y recalca la importancia de dejar libres espacios y tiempos para que dichas figuras puedan convertirse en mundos reales. Por ende, la interculturalidad reconoce al *otro* como diferente. En la realidad intercultural, a partir de su diferencia, el sujeto, individual o social, se relaciona por medio del diálogo intercultural para aprender a relativizar las tradiciones consolidadas como propias dentro de cada cultura y para poner en tensión su conservación y transformación, a fin de posibilitar el conocimiento de la cultura propia y de otras culturas, [Ahuja, Sánchez. 2004].

En el documento base, antes referido se advierte que en su dimensión ético-política, tanto lo *multi* como lo *inter*, no aluden a la relación de respeto y convivencia equitativa entre las diversas culturas, pues los vínculos que se establecen están signados por profundas desigualdades, es decir, relaciones de poder y de dominación que subordinan y discriminan a unas culturas en relación con otras. La multiculturalidad puede entenderse como el reconocimiento del *otro* como distinto, pero no necesariamente implica el establecimiento de relaciones igualitarias entre los grupos.

Quedando establecido como referentes pedagógico para la Educación Intercultural el conjunto de procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales y de intervenir en procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural. Lo que supone tanto el conocimiento profundo de la lógica cultural propia como el de lógicas culturales diferentes. Esta doble vertiente impone a la EIB dos tareas esenciales y estrechamente vinculadas.

La primera lograr que todos los alumnos alcancen los objetivos educativos nacionales y asegurar el acceso y permanencia en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional. La segunda, implica replantear la relación con los *otros* e involucrar en este proceso a los actores de la educación. Ello supone reconocer la propia identidad cultural como una construcción particular de *lo cultural* y, por tanto, aceptar la existencia de otras lógicas culturales igualmente válidas, intentar comprenderlas y asumir una postura ética frente a ellas. En el marco conceptual se menciona como necesario considerar para su revisión y adecuación los campos:

- *Epistemológico o del conocer.*
- *Ético-político o del elegir.*
- *Lingüístico o de la comunicación, [Ahuja, Sánchez, 2004].*

### 2.3.1.2. Fundamentos normativos de la educación intercultural en México

La base normativa de la educación intercultural se dio en 2001, cuando se reformó la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, particularmente el Artículo 2, en el que se reconoce la composición pluricultural de la nación mexicana, sustentada en los pueblos indígenas.

En 2003 entró en vigor la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*, que en su capítulo IV determina la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). Se reformó también la *Ley General de Educación* en la que se señala la obligación de promover, mediante la enseñanza, el conocimiento de la pluralidad lingüística de la nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.

En 2004 entró en función el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), por medio de la *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*, al “garantizar el derecho a la igualdad, combatir los actos discriminatorios y dando protección a la población de la exclusión por su origen étnico, sexo, edad, discapacidad, condición social, o preferencias sexuales”. Asimismo, el Sistema de Protección Social en Salud, estableció en la reforma de la *Ley General de Salud*, el reconocimiento y promoción del uso de la medicina tradicional y el respeto a los usos y costumbres indígenas, así como la atención médica con una visión intercultural.

Estados como San Luis Potosí, Tabasco, Durango, Jalisco, Puebla, Morelos, Querétaro, Chiapas, Yucatán y Quintana Roo, realizaron reformas constitucionales sobre derechos y cultura indígena. En el caso de la *Ley de Planeación*, se estableció la finalidad de asegurar el desempeño de la responsabilidad del Estado sobre el desarrollo integral y sustentable del país, que debía tender a la consecución de los fines y objetivos políticos, sociales, culturales y económicos en apego a las garantías individuales y las libertades y derechos sociales y políticos.

Al retomarse lo establecido en la Ley General de Educación que establece en el Artículo 7°, la necesidad de fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país. Promover el conocimiento de la pluralidad lingüística y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, que tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y en español. Se podría decir que se abre paso al proceso de consolidación de un discurso educativo intercultural de Estado, a la vez que se fortalece, de acuerdo a este discurso oficial el enfoque educativo intercultural.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, se planteaba que la diversidad cultural de México no sólo requiere reconocimiento, sino también de una decidida promoción, en especial entre niños y jóvenes, al ser una de las fortalezas de la nación. Su rico patrimonio en lenguas, arte y cultura convierten a México en una de las naciones latinoamericanas con mayor legado y población indígenas. El profundo carácter mestizo de la nación mexicana sólo puede explicarse por el pasado milenar y el presente enriquecedor de sus pueblos y comunidades indígenas.

En los documentos oficiales se hace un amplio reconocimiento a la variedad y riqueza cultural, pero manteniendo un discurso, que presenta la diversidad cultural y étnica, más como *folklor* que como problemática social. Aunque la propuesta de la Educación Intercultural y Bilingüe, implementada en nuestro país, se fundamenta, como derecho y como proyecto estratégico para alcanzar un ideal de país, en diversos instrumentos jurídicos y normativos. Y se redactó el documento con las bases conceptuales del marco pedagógico intercultural.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Para complementar las referencias dadas se puede revisar el libro *Marcos formales para el trabajo educativo intercultural bilingüe*, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), 2004.

#### 2.4. La puesta en marcha del enfoque intercultural en Educación Básica.

No obstante las metas propuestas en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, con relación a incorporar el enfoque intercultural no sólo en las políticas si no en la *currícula* de Educación Básica, paradójicamente, en la Reforma Educativa que se inicia en Educación Secundaria, son eliminado varios contenidos en la asignatura de Historia y se debilitan los referentes históricos que los alumnos pueden tener sobre los Pueblos Originarios, que como lo menciona Miguel Bartolomé, (2010), son un sustento de los referentes *identitarios* de los grupos étnicos.

Desde su creación, el 22 de enero de 2001, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, se propuso la construcción colectiva de una plataforma común que permitiera dimensionar y apuntalar la interculturalidad. Para lo cual la CGEIB, se dio a la tarea de elaborar un documento base, que fuera el eje rector para la puesta en marcha de la educación intercultural. En la redacción del Documento Base titulado *Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México*, participaron el equipo académico de la Coordinación General, que aportó las experiencias adquiridas en su participación en una serie de Seminarios Internos de discusión y análisis sobre la temática intercultural.

Como estrategia de operación del programa, durante el ciclo escolar 2004-2005, se implementó la fase piloto del programa, en el que participaron 90 planteles, 20 de educación preescolar y 70 de educación primaria.

El programa se orientó a proveer al personal docente y directivo de *escuelas multiculturales*, (forma en que son designadas en los documentos oficiales), de esta ciudad de herramientas teóricas y metodológicas que les ayuden a tomar conciencia de la diversidad presente en sus aulas.

Se pretendía que los docentes pudieran llevar a la práctica estrategias didácticas y que lograran conocer, respetar, valorar y apreciar la diversidad como una ventaja pedagógica<sup>7</sup>.

En un segundo momento, se buscó dar a conocer las opiniones y experiencias de los participantes, en especial, lo que ocurría en las aulas al poner en práctica el enfoque intercultural bilingüe, a través de informes y boletines difundidos por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Se registraba, que los resultados que había brindado el programa en el ciclo 2004-2005, permitían afirmar que era posible un cambio de actitud en los miembros de la comunidad educativa de las escuelas.

Según los informes presentados por la Coordinación Sectorial de Educación Primaria<sup>8</sup>, se observaban cambios significativos en el reconocimiento, respeto y valoración de niños y niñas indígenas que asistían a las escuelas primarias del D.F. que se manifestaban en transformaciones de prácticas escolares. Lo cual no deja de extrañar ya que, por una parte resignificar los referentes culturales que los docentes tienen, no es un proceso que se pueda habilitar con algunos cursos o capacitaciones, ya que implica formarse en el tratado de los *procesos culturales e identitarios*.

Con la propuesta se pretendía contribuir al desarrollo de acciones educativas encaminadas a implementar un enfoque intercultural de la educación que promoviera procesos de interacción, cooperación e intercambio entre los grupos culturales representados en las aulas de escuelas primarias generales.

---

<sup>7</sup> Documentos de Trabajo del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Departamento de Atención a la Demanda, de la Subdirección Técnica, de la Coordinación Sectorial de Educación Primaria. 2004-2005.

<sup>8</sup> Op. cit.

Además de fomentar el conocimiento de la lengua y la cultura de los grupos indígenas así como promover y fortalecer los programas de formación *valoral* de las escuelas y fomentar la participación de las familias de los alumnos. Para operar el programa en las escuelas primarias, se utilizaron como materiales de apoyo: *La Guía para el análisis de los proyectos escolares de cada plantel con respecto al enfoque intercultural. Guía sobre indicadores de una escuela de calidad con enfoque intercultural (bilingüe)*.

*Documento: Explorando nuestros materiales de enseñanza para la educación intercultural en la educación primaria. Paquetes didácticos que incluyen videos sobre etnias del país con guías didácticas y monografías. Materiales bibliográficos para el fundamento de los principios conceptuales del Programa.* [Materiales de Trabajo de la CGEIB, 2004].

Se realizó *Un Encuentro Intercultural*, que representó un acto importante dentro de la implementación de la política intercultural implementada por el Ejecutivo durante la gestión 2001-2006, momento de arranque del Programa Intercultural.

Para la gestión 2012-2018, pareciera ser que la educación intercultural, era sólo un recuerdo de lo que significó una buena estrategia para gestionar la diversidad, concretar las políticas educativas y laborales de Estado y servir de contenedor social en la última década del siglo pasado y la primera de este siglo. Aunque el discurso del Estado está lleno de referentes interculturales, en la realidad parece fortalecerse la tendencia globalizadora de la que habla Betancour, en donde la homogenización y totalización de la globalización neoliberal devienen en un proceso de “expansión totalitaria de un modelo civilizatorio” y por ende, la minusvaloración de las realidades culturales, y con ello sus cosmovisiones, que se distancian y diferencian del proceso económico neoliberal, [Fornet-Betancour 2001]. También ha estado presente, como se acotó en el primer capítulo de la tesis, el propósito de brindar una hermenéutica alternativa para abordar la realidad intercultural latinoamericana.

Desde mediados de los años noventa se han implementado algunos procesos intelectuales, en los que filósofos profesionales, se han involucrado en las conformaciones de sentidos históricos, políticos y culturales de esta realidad. Considerando que la simple implantación de esquemas de interpretación generados *en* otros y *para* otros espacios contextuales pueden volver impertinentes las propuestas filosóficas en realidades diversas. Porque las realidades sean esencialmente inabarcables para otros esquemas interpretativos, sino porque no han surgido *desde* y *para* las problemáticas locales.

Los aportes que la filosofía latinoamericana ofrece, para pensar la interculturalidad y las realidades interculturales, representan valiosas pistas teóricas para la comprensión y paulatina construcción de nuevos tipos de relaciones interétnicas y para la escucha de las nuevas voces que provienen del pensamiento indígena. Por tanto, intentaremos, en el siguiente capítulo, confrontar los aportes filosóficos de Raúl Fornet-Betancourt y de Samuel Arriarán Cuellar, con la realidad vivida en las escuelas primarias, aproximándonos hermenéuticamente a las relaciones interpersonales (interétnicas) que se establecen en el espacio escolar.

Además de que, en un intento, a la manera de Betancour de hacer una aproximación crítica al fenómeno de la globalización neoliberal y su impacto en las políticas educativas contemporáneas, refiriendo las de tipo intercultural, y, confirmar alguna de las dos principales tendencias hipotéticas en torno a ellas. Una que la política intercultural, es una estrategia de Estado gestionar la interculturalidad, a manera de contenedor social, por tanto el proceso intercultural está en crisis.

La otra hipótesis es que la política y enfoque educativo intercultural abre la posibilidad de transitar a un modelo social y cultural verdaderamente plural y democrático, que genere ambientes escolares en los que se activen procesos de revisión de la identidad cultural de los sujetos educativos y les permita insertarse en un proceso de construcción de una identidad intercultural.

Establecemos como referentes de contraste con la realidad social prevaleciente en el espacio escolar, las directrices propuestas por la UNESCO para una educación intercultural y la forma en que son retomadas por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe y operadas en la Educación Básica. Para lo cual a cerramos el apartado documentando brevemente cómo se implementa el modelo intercultural en la Educación Primaria.

Los fundamentos políticos y conceptuales internacionales, sobre inclusión, diversidad y, educación intercultural, fueron retomados en la Educación Básica, en particular en la Educación Primaria, con la implementación de acciones técnicas y pedagógicas dirigidas a directivos y docentes que trabajan con población vulnerable y en particular con población indígena.

En el Distrito Federal para iniciar el segundo sexenio de política educativa panista, en el nivel de la Educación Primaria, se implementó *“El primer foro sobre diversidad cultural presente en las escuelas”* se realizó el día 23 de mayo del 2006 y asistieron docentes y directivos que trabajaban en escuelas en las que se implementaba el proyectos de Servicio Educativo Acelerado para niños entre 9 y 14 años (SEAP 9-14), el de *Atención Educativa a Niños Indígenas Migrantes (AENIM)* y el de Integración Educativa (PIE).

Proyectos atienden a niños y niñas: indígenas, migrantes, trabajadores, en situación de calle y con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, entre otros<sup>9</sup>.

De acuerdo a lo comentado por el Profesor Juan, El propósito del *“Primer foro sobre diversidad cultural presente en las escuelas”* fue:

---

<sup>9</sup> Informe del Departamento de Atención a la Demanda (ciclo escolar 2005-2006) de la Coordinación Sectorial de Educación Primaria.

*“Compartir experiencias pedagógicas exitosas en la atención a la diversidad, conforme a los enfoques de los programas y proyectos específicos para niñas y niños en situación de vulnerabilidad, a fin de fortalecer la práctica docente y la gestión escolar”<sup>10</sup>.*

Las nociones de una educación inclusiva, una integración educativa y una educación para la atención a la diversidad y la de educación intercultural bilingüe, representaron las estrategias que el gobierno activó en el ámbito educativo, para dar atención educativa a población vulnerable. No son modelos educativos que se hayan implementado de forma sucesiva, sino que se fueron complementando o en algunos casos traslapando, propiciando un uso y concepción arbitrarios de las nociones de inclusión, diversidad e interculturalidad, así como confusión en la definición población objeto.

La confusión no sólo estaba en la definición conceptual de los términos, sino que implicaba también el desconocimiento de la problemática social y cultural que conllevaba cada una de estas categorías, las ideas de diversidad (*diferencia cultural*), inclusión (*procesos de incorporación*) e interculturalidad (*intraculturalidad*), fueron permeando el discurso oficial, dibujando en el escenario educativo y social, que se avanzaba hacia el fortalecimiento de una educación de calidad con equidad, idea que se convertiría en *slogan* de la política educativa del siglo XXI. Manteniendo velada la compleja problemática económica, social, cultural y política que hay que enfrentar antes de hablar de ambientes escolares en los que se “vive la diversidad”, “*ambientes escolares interculturales*” y “*educación de calidad con equidad*”.

---

<sup>10</sup> Profesor Juan, Asesor Técnico Pedagógico de la Subdirección Técnica de Educación Primaria, en el D.F.

#### 2.4.1. El enfoque intercultural en educación: orientaciones metodológicas para los docentes de educación primaria (2006-2008)

A partir de 1992 nuestro país se definió como pluricultural al reconocer en la Constitución su gran diversidad cultural, étnica y lingüística. En consecuencia se considera, en el ámbito educativo que se debe contar con elementos y herramientas necesarias para ofrecer un servicio educativo de calidad con equidad para las niñas y los niños con características culturales diversas, con base en el respeto por dichas particularidades. Así como implementar ambientes escolares donde la convivencia se base en el mutuo reconocimiento y aprecio es decir el respeto a la diversidad personal y cultural; siendo indispensable crear en la escuela y el aula un clima que favorezca el logro de los propósitos de una educación de calidad con equidad y pertinencia sociocultural, proceso en el que el enfoque intercultural en la educación tiende a contribuir que esto sea posible.

En el año 2002, en encuentros regionales y estatales, da comienzo el análisis y la construcción de una educación para la interculturalidad. Es gracias a las reflexiones y sugerencias que derivaron de tales encuentros, que la Coordinación General Intercultural y Bilingüe edita el libro *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*, en el cual se aborda el tratamiento pedagógico de la diversidad en la escuela y el aula de educación primaria desde el enfoque intercultural. Cuya intención es contribuir a la gran tarea educativa, que se considera es responsabilidad de todos, en tanto colabora en el desarrollo profesional de los docentes para el logro de una educación enfocada a la ulterior construcción de su sociedad plural e incluyente en que se vean reflejados todos los rostros culturales de México. [El enfoque intercultural en educación, 2006].

El libro antes citado estuvo dirigido principalmente, aunque no de forma exclusiva, a los maestros de escuelas generales con presencia de población indígena. En el texto se exponen los propósitos de la Educación Intercultural Bilingüe *EIB* que se había fijado para el nuevo milenio, el sistema educativo mexicano.

En el libro *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*, se presentan algunas orientaciones pedagógicas a tener en cuenta al implementar el enfoque intercultural bilingüe. En él se considera de vital importancia central la atención en la cultura y el clima en la escuela y el aula, la forma de relación y las capacidades *sociomorales* necesarias para relacionarse desde planos de igualdad, en la búsqueda de una convivencia más equitativa, justa y solidaria en los espacios escolares. Se aportan también estrategias útiles para intervenir pedagógicamente desde la perspectiva de la EIB; se analiza el proyecto escolar como un elemento que en cada escuela, permita detectar, discutir y construir perspectivas propias y colectivas para el trabajo desde el conocimiento, reconocimiento y valoración de su realidad concreta y específica. . [El enfoque intercultural en educación, 2006].

El proyecto escolar PE y posteriormente el proyecto de transformación escolar PETE, eran implementados por la estructura educativa como una herramienta de planeación y organización del trabajo a realizar por cada centro educativo a lo largo de tres ciclos escolares.

El texto *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*, además brindaba una propuesta de guía de análisis del trabajo docente, el cual tenía que realizar el colegiado de cada plantel. El mayor énfasis del libro, estaba puesto en los elementos que deben ser analizados y trabajados para que permitan elaborar una planeación didáctica con enfoque intercultural bilingüe y aproximarse al terreno del *saber cómo hacer*. Que llevaría a los docentes a reflexionar acerca de *para qué, cómo, a quién y cuándo enseñar*, así como *por qué, cómo y cuándo evaluar*, siempre teniendo en cuenta el contexto específico donde se lleva a cabo el trabajo educativo, pues se creía necesario pensar en una educación *en y para* el contexto, así como *en y para* la diversidad. [El enfoque intercultural en educación, 2006].

Se recomendaba trabajar el texto con el colectivo escolar, para fortalecer el proceso de autoformación en y desde la escuela, para el trabajo intercultural. Sin embargo cabe mencionar que al realizar visitas a la escuela que representó nuestro primer referente empírico encontramos que, solo conocían el texto, algunos de los maestros en cuyo grupo había alumnos indígenas, pero que como no habían recibido capacitación –del Programa Intercultural y Bilingüe-, lo trabajaban como un libro de texto más, si bien realizaban las actividades sugeridas, no lograban aproximarse a la compleja noción del fenómeno cultural, de la diversidad y por tanto de la interculturalidad.

Estaban establecidos como propósitos de la educación intercultural bilingüe que todos los sujetos de la educación:

- Conozcan la realidad pluricultural y multilingüe de México; valoren y aprecien los aportes de los pueblos que lo habitan como riqueza de la nación mexicana.
- Fortalezcan el conocimiento y el orgullo por la cultura propia como elemento para afianzar la identidad.
- Desarrollen la capacidad de comprender la realidad desde perspectivas culturales diversas que faciliten el entendimiento de las prácticas culturales propias y ajenas, de manera crítica y contextualizada.
- Logren pleno dominio de los objetivos de aprendizaje para todos, con calidad, equidad y pertinencia.
- Desarrollen competencias comunicativas, tanto orales como escritas, en su lengua materna y en una segunda lengua.

Se estableció también el perfil del docente para una educación intercultural y bilingüe, el cual debía contemplar por lo menos:

- El dominio de los elementos básicos tanto de la interculturalidad como de la educación intercultural.
- El conocimiento y la valoración de la realidad multilingüe distintiva de México.
- El reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística presente en el aula.

- La capacidad para manejar los temas incluidos en los programas de estudio desde una perspectiva de atención a la diversidad cultural, étnica, lingüística, social, de género, de capacidades, entre otras.
- La habilidad para establecer un clima escolar que favorezca las actitudes de confianza, autoestima, respeto, y que refuerce la autonomía de los educando.
- La capacidad para ejercer y fomentar el diálogo intercultural con los alumnos, otros docentes, las autoridades educativas, los padres de familia y los demás miembros de las comunidades a las que pertenece la escuela.

El anterior perfil, dada la complejidad de la interculturalidad, requeriría una formación permanente de los docentes en torno al tratado de la cultura, la identidad y la interculturalidad. Por lo cual una capacitación esporádica sobre el tema o la distribución de un libro a manera de manual está muy lejos de aproximar siquiera a los docentes al fenómeno sociocultural de la interculturalidad.

Por último nos gustaría retomar algunas cuestiones, planteadas en este capítulo, a manera de cierre, las cuales consideramos importante tener presente al revisar, como se presenta el fenómeno intercultural en el espacio escolar. Con la política educativa implementada desde principios del siglo XXI, cuya principal propósito fue concretar la Reforma Integral de la Educación Básica (2004-2009), se activaron cambios tanto curriculares como administrativos, de gestión y de participación social en la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. Proceso en el cual jugó un papel importante la incorporación, en el discurso educativo de Estado, de nociones tales como, integración, inclusión e interculturalidad.

En los discursos gubernamentales, lo intercultural, subraya justo la comunicación e intercambio entre las formas culturales diversas. En la concreción de las relaciones no se da dicho intercambio, sino que se presenta una transmisión unidireccional de elementos culturales nacionales, dirigido a los sujetos pertenecientes a grupos étnicos. Quedando cuestiones sin resolver en otros ámbitos, que harían viable el tránsito a la interculturalidad, como es el legislativo.

Con relación al ámbito legislativo, tenemos lo estipulado en el artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley de los Derechos Lingüísticos de los pueblos indígenas, que a su vez fundamentan lo establecido en la Ley General de Educación con relación a la educación bilingüe. Con lo cual el Estado mexicano sigue ubicando el problema intercultural en el terreno educativo y lo resuelve con el reconocimiento de la diversidad cultural, a la vez que invisibiliza la desigualdad social que enfrentan los miembros de las comunidades indígenas. El Estado es el ente político, cuya lógica constitutiva sigue basándose en la “unidad nacional” expresada en un igualitarismo individualista decimonónico y de fondo pareciera seguir prevaleciendo una homogeneidad no solo lingüística y cultural, sino económica y política. Pareciera ser que las recomendaciones, en materia educativa, de las agencias internacionales, han servido para implementar estrategias para institucionalizar el paradigma de la diversidad cultural y el de la interculturalidad.

Siendo importante mencionar que las colectividades indígenas, como lo menciona Guillermo Bonfil; constituyen el rostro actual de las sociedades que han sobrevivido a la invasión europea, a tres siglos de procesos coloniales extranjeros y a los siglos neocoloniales desarrollados por los estados-nación latinoamericanos [Bonfil Batalla, 1972].

Dando lugar a nuevas configuraciones sociales heredadas de las preexistentes, que reclaman derechos territoriales, históricos, lingüísticos o culturales, políticos y económicos. Y que el proceso de la globalización, paradójicamente, al hacer visible la urgente necesidad de brindar atención educativa a la población indígena que asiste a las escuelas públicas, abre la posibilidad de cambios coyunturales en la forma de pensar y, operar la educación bilingüe e intercultural y por tanto su impacto en los sujetos educativos (docentes y alumnos).

Cabe señalar que los acuerdos establecidos durante la gestión panista, fueron concretados del PRI al escenario político, lo que devela la continuidad una política internacional y nacional, cuya realidad presenta el cumplimiento de acuerdos y compromisos, de carácter económico y políticos, establecidos por el gobierno con organismos económicos internacionales, como El Banco Mundial de Desarrollo, que desde finales de los años noventa, indicaban ya a México, la necesidad de implementar estrategias económicas y políticas que disminuyeran el gasto público y fortalecieran la economía nacional a la vez que se frenaba el descontento social y se creaba un escenario nacional de democracia, basado en una política plural.

Una de las estrategias claves en este sentido fue sin duda la implementación de los diferentes modelos educativos encaminados a “garantizar” la atención educativa a la diversidad social y cultural presente en la población escolar, cuyo modelo último fue la educación intercultural y bilingüe. La pregunta que quedaba plantearse era, la política educativa implementada en el nuevo milenio y ejecutada durante la gestión panista, buscó propiciar un cambio de fondo y concretar el discurso intercultural en un proceso sociopolítico que propiciara el tránsito a una vida democrática intercultural en México.

Al respecto baste recordar que desde la primera gestión panista, al iniciar el nuevo siglo, el reconocimiento y respeto a diversidad estaría siempre presente en el discurso oficial, pero ausente en políticas económicas y sociales que mejoraran las condiciones de vida de miles de mexicanos en condición de pobreza extrema.

Abría pues que apuntar algunos aspectos, del proceso de aplicación del enfoque intercultural en la educación y de su operación en las escuelas primarias, para identificar los logros cualitativos en el proceso, tanto de la política educativa intercultural, como en los procesos de revisión y reconstrucción de la identidad étnica de los sujetos educativos.

Entre los aspectos a considerar estaría identificar qué ámbitos del proceso educativo tendrían que ser trastocados por un enfoque intercultural, para activar la revisión de la identidad cultural de los docentes y de los alumnos, esencialmente de los niños que pertenecen a un grupo étnico indígena. Siendo congruente con el devenir del proceso de construcción de una identidad nacional, operado en las escuelas públicas y papel estratégico que en él ha jugado la enseñanza de la historia; consideramos importante aproximarnos desde una óptica hermenéutica a los elementos que los docentes consideran son constitutivos de la identidad nacional y cuáles de ellos son importantes que los alumnos adquieran y la función que, desde su percepción, juega la historia en ello. Así mismo que referente tienen de la identidad y la cultura nacional y de la identidad y cultura étnica de los alumnos.

En el capítulo siguiente documentamos los datos obtenidos con relación a la identidad y cultura nacional y la identidad y cultura étnica. Y sobre cómo se enseña y aprende la historia en la escuela primaria. Recordando la directriz de la UNESCO que establece que “...deberán desarrollarse y aplicarse...a fin de responder a sus necesidades particulares y deberán abarcar, su historia, sus conocimientos y técnicas, sus valores” y “participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la comunidad nacional”. y [UNESCO, 2006: 37 y 38].

*SEGUNDA PARTE: LA CARA DE LA INTERCULTURALIDAD EN EL ESPACIO ESCOLAR: TEXTOS, SUJETOS Y CONTEXTOS, DE LA POLÍTICA EDUCATIVA INTERCULTURAL EN EL DISTRITO FEDERAL.*

### Capítulo III La cara de la interculturalidad en el espacio escolar.

Ten  
Ten, chéen ten...  
kin bin in xímbal  
yóok'ol kab.

Yo  
Yo, solo yo...  
Voy caminando  
en el mundo.  
*Pensamiento maya.*

La implementación de una política educativa intercultural en México, abrió, desde principios del siglo XXI, la posibilidad de pensar en cambios que trascenderían el ámbito del conocimiento escolarizado y que incidiría en las formas de pensar, sentir y actuar de la comunidad escolar, se podría incluso plantear la *utopía* de una sociedad nacional con una *identidad intercultural*.

Nos interesa además analizar algunas de las formas específicas en las que la propuesta curricular de Educación Primaria, presenta los contenidos de la asignatura de Historia, en particular de la historia de México, para identificar si el al trabajar en el aula, dichos contenidos se retoman los principios establecidos por la UNESCO para la educación intercultural, esencialmente los que establecen que “*la educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a todos una educación de calidad que se adecúe a su cultura*”. *La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad*”, [UNESCO, 2006: 34].

De ser así, si la metodología aplicada en el trabajo cotidiano en el salón de clases, permite consolidar el enfoque intercultural al incidir en la construcción de una identidad nacional y desarrollar competencias para la transición hacia una educación intercultural de los sujetos educativos, (docentes y alumnos indígenas y no indígenas).

En el marco de una política educativa con enfoque intercultural, saber si permite a los alumnos, indígenas y mestizos, así como a los maestros, activar un proceso de revisión de su identidad étnica y de complementariedad de los referentes culturales que la sustentan, con los adquiridos en el proceso educativos, de ser el caso, poder transitar a una *identidad alternativa intercultural*. Se busca además focalizar las “ausencias” que pueda haber en los contenidos de la asignatura de historia, sobre los pueblos originarios, la ocultación de conflictos entre los diferentes sectores sociales, por razones de adscripción étnica en la época posrevolucionaria, así como la omisión casi total de los grupos étnicos, en la historia reciente.

Se considera para el abordaje hermenéutico de la identidad, la revisión de la asignatura de historia y el tratamiento de los contenidos del Programa 2011 de quinto y sexto grado de los libros de texto. Así como el resultados de una encuesta realizada a 20 maestros de dos escuelas primarias, con los que se trabajó, con el propósito de identificar qué es necesario incorporar en el currículo y cómo fortalecer la práctica en el aula para trabajar la asignatura de historia, desde un enfoque intercultural. Además se incorpora la opinión vertida por alumnos de quinto grado de las dos escuelas primarias.

Este capítulo abre la segunda parte de la tesis, en él se presentan y analizan los testimonios de los sujetos de investigación, con los cuales se realizó un trabajo de campo a profundidad y desde una perspectiva hermenéutica, elemento que nos permitió habilitar el análisis e interpretación del impacto del enfoque intercultural en las relaciones interculturales que se establecen en el espacio escolar. Para entender el proceso de encuentro de los elementos culturales que portan los sujetos educativos e identificar, de ser el caso, los aspectos técnicos pedagógicos y sociales que favorecen la construcción de ambientes escolares interculturales, en el marco de una política nacional e internacional de implementar una educación de calidad.

### 3.1. Universo de Trabajo.

Las escuelas primarias que conformaron nuestro referente empírico está ubicada en la Ciudad de México, por lo iniciaremos dando algunos datos generales del Distrito Federal.

El D.F. ocupa la porción suroeste de la cuenca de México. Limita al norte, oeste y este con el estado de México y al sur con el estado de Morelos. Ocupa el último lugar de las entidades administrativas de rango superior por su extensión territorial.

En el siglo XX, a lo largo la década de 1920 se desarrollaron nuevos planes de urbanización. La industria se incrementó con la construcción de fábricas, nuevos barrios y zonas habitacionales. Entre 1930 y 1950 su población se duplicó. En septiembre de 1985 un terremoto devastador causó cuantiosos daños, dejando miles de muertos y a casi 30.000 personas sin hogar. [INAH, 2008] El Distrito Federal fue establecido como lugar de residencia de los poderes federales del país por la Constitución de 1824.

Posteriormente, El D.F., ha sufrido ampliaciones y cambios que lo definían compuesto por la ciudad de México y las 12 municipalidades circundantes: Azcapotzalco, Coyoacán, Cuajimalpa, Gustavo A. Madero, Ixtacalco, Ixtapalapa, Magdalena Contreras, Milpa Alta, A. Obregón, Tláhuac, Tlalpan y Xochimilco. En 1928 se llevó a cabo una reforma que suprimió las municipalidades existentes y las convirtió en delegaciones: las cuatro en que se dividió a la ciudad (Miguel Hidalgo, Benito Juárez, Cuauhtémoc y Venustiano Carranza) y las doce en que se convirtieron las municipalidades circundantes; un total, entonces, de 16 delegaciones. En la actualidad, cumple funciones vitales para el país, al ser el principal centro industrial, comercial de comunicaciones y transportes, demográfico, administrativo y cultural.

El Distrito Federal, es no sólo el eje administrativo y político del país, sino también el social y cultural. Debido a que en él se encuentran un sinnúmero de lugares de interés para visitar, tanto de tipo arquitectónico como arqueológico y cultural, [INAH, 2008]. Además de que en él habitan familias que pertenecen a grupos étnicos de las diferentes regiones de la República Mexicana que vienen a la Ciudad de México con la esperanza de mejorar su nivel de vida.

Para identificar a la población indígena que radica en el Distrito federal, generalmente las instancias gubernamentales, en particular el INEGI, toman como aspecto esencial y en ocasiones único, la lengua que hablan o dicen hablar los integrantes de las familias censadas.



11

Niñas otomís en el Centro Histórico del D.F.

---

<sup>11</sup> Foto niñas otomí en el Centro Histórico del D.F.

Archivo Programa Atención Educativa a niños indígenas migrantes en el D.F. de la Coordinación Sectorial de Educación Primaria.

Con base en el referente cultural de la lengua, el INEGI brinda los datos que a continuación se presentan sobre población indígena que radica en el D.F.

Tabla 1

Población Indígena con mayor presencia en el Distrito Federal.

Lengua indígena	Número de hablante (primera década del nuevo milenio)
Náhuatl	33 796
Mixteco	13 259
Otomí	12 623
Mazateco	11 878

**Fuente:**  
**INEGI: Censo de Población y vivienda 2010.**

De acuerdo a los datos proporcionados por el INEGI, en el Distrito Federal, hay 122 411 personas de 5 años y más que hablan lengua indígena, lo que representa menos del 1%. De cada 100 personas que declararon hablar alguna lengua indígena, 14 no hablan español.

La distribución de población indígena en el Distrito Federal, tiene que ver con tres variables principalmente, la *primera* el lugar de origen, la *segunda* el lugar de residencia y la *tercera* el lugar de trabajo. En el *primer* caso se ubican las Delegaciones Políticas en las que originalmente han existido grupos étnicos como es el caso de Milpa Alta, Coajimalpa y Xochimilco. La *segunda* son Delegaciones Políticas en las que tradicionalmente se han conformado comunidades indígenas como son Tlalpan y Gustavo A. Madero. Y, la *tercera*, Delegaciones en las que generalmente se ha desarrollado el comercio informal, actividad a la que generalmente se dedican los indígenas de emigran a la Ciudad de México, como son Cuauhtémoc, Azcapotzalco y Tacuba.

De acuerdo a los datos estadísticos que se presentaron, se aprecia que la presencia de población indígena sigue siendo representativa, estos es una característica que forma parte de la historia de la Ciudad de México, de los siglos XX y XXI.

En la Ciudad de México, existen lugares donde es ya una tradición ver indígenas que vienen a la capital a vender sus productos artesanales. Dos lugares reconocidos ya por los capitalinos para la compra directa de artesanías son Coyoacán y en Centro Histórico.

Aunque es de resaltar que desde las últimas décadas del siglo pasado, se ha ido incrementando la presencia de indígenas en el Distrito Federal. Ya que esperan llegar a la gran urbe y encontrar mejores condiciones de vida o un trabajo que les permita ayudar a sus familiares que se quedan en su lugar de origen. Muchos de esos migrantes se quedan de forma definitiva a vivir en la ciudad, incluso, según los datos reportados en los informes del Programa de Niños Indígenas Migrantes de la Coordinación Sectorial de Educación Primaria, se registra la residencia de familias indígenas en el D.F. de hasta tres generaciones.

Una vez ubicados en el espacio en el cual se realizó la investigación, hagamos referencia ahora del ámbito en el que se desarrolló el trabajo, en el educativo. Presentamos en el siguiente apartado algunos datos de cómo se habilita el servicio educativo en el Distrito Federal, teniendo como referente central a la Educación Básica, para ocuparnos después, en particular del nivel de Educación Primaria.

### 3.2. Organización y operación de la Educación Básica en el Distrito Federal.

Al ser el Distrito Federal la entidad en la que residen los órganos centrales de la federación, la organización y operación de la Educación Básica es diferente a las de otras entidades, en las que la descentralización educativa derivó en una Secretaría de Educación, que si bien depende de la Secretaría de Educación Pública Central, tiene cierto grado de autonomía. En el D.F. no hay un Secretario de Educación Pública, reconocido por el Gobierno Federal sino un Secretario alterno que depende del Gobierno del D.F., el cual no tiene incidencia en los niveles educativos que constituyen a la Educación Básica.

Lo anterior ha implicado que, en términos administrativos y políticos, el Distrito Federal sea la plataforma no sólo para definir y diseñar las políticas educativas, sino para implementarlas y legitimarlas, pues el grado de “autonomía educativa” en el D.F. es tal vez más relativa que en otras Entidades.

La situación de relativa autonomía educativa en el Distrito Federal, se agudiza debido a que las políticas implementadas desde finales de los años ochenta por el Sindicato Nacional de Trabajadores al Servicio del Estado, SNTE y la Secretaría de Educación Pública SEP, obviamente avaladas por el Gobierno Federal, políticas que se concretan al iniciar la década de los noventa, las cuales impactaron no sólo en la *currícula*, organización y operación de la Educación Básica sino además en la organización y participación del magisterio del D.F.

Los maestros se han venido insertando en un proceso en el que, en términos cualitativos, cada vez sus experiencias y necesidades para brindar el servicio educativo a población indígena, son cada vez menos tomadas en cuenta para la definición e implementación de la política educativa, proceso gestado desde finales del siglo XX y que se ha ido concretando en lo que va del presente siglo. La escuela se ha venido convirtiendo en una especie de institución “mágica” capaz de resolver problemas que en esencia son económicos, políticos y sociales.

El proceso de actualización de los maestros, iniciado en 1993, en el marco del Acuerdo para la Modernización Educativa, no consideró una metodología pertinente para lograr que los docentes en servicio y los futuros maestros, aplicaran la nueva propuesta teórica y metodológica. En la segunda década del siglo XXI, la capacitación se centró en fortalecimiento de habilidades pedagógicas para favorecer la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades de los alumnos, aspectos establecidos por instancias internacionales pedagógicas cuyas recomendaciones y requerimientos, eran directrices de políticas educativas.

El desarrollo de competencias, se mantuvo como eje rector de la Reforma Integral de Educación Básica, (2009-2013), basada en concretar un perfil de egreso universal, cuyas características y necesidades no están considerando a las población estudiantiles locales, regionales y nacionales, sino al ciudadano universal, sujeto y producto de la globalización. La interrogante es entonces, dónde y cómo entra en esta visión universal y homogenizante, la diversidad cultural y el respeto a diversas cosmovisiones, de la que son potadores los grupos indígenas que habitan en las diferentes regiones del territorio nacional.

De acuerdo a la investigación que realizamos, en la Coordinación Sectorial de Educación Primaria, como primera instancia normativa y organizativa en el D.F., es la Administración Federal de Servicios Educativos para el Distrito Federal, (AFSEDF) que depende de la Subsecretaría de Educación Básica.<sup>12</sup> Es el canal directo de comunicación con la política educativa del país, ya que depende directamente de la Secretaría de Educación Pública, pues aunque existe la Subsecretaría de Educación Básica, la Administración es quien establece las directrices y gira las indicaciones a las Coordinaciones y Direcciones de Educación Básica, y establecía acuerdos con el Sindicato Nacional de Trabajadores al Servicio del Estado. Hasta el 2012, que la representante vitalicia del magisterio entra en desacuerdo con el candidato a la presidencia Enrique Peña Nieto, lo que inicia el debilitamiento del SNTE.

---

<sup>12</sup> JGHG/ Trabajo de campo 2010.

La Administración Federal como su nombre lo indica, administra las políticas educativas que han de concretarse en la Educación Básica, es decir es la encargada de poner en marcha los acuerdos educativos tomados en el ámbito nacional e internacional.

La Coordinación Sectorial de Educación Primaria (CSEP), era hasta el ciclo escolar 2013-2014, la encargada de coordinar el servicio educativo en las escuelas primarias del Distrito Federal, Instancia por tanto la instancia encargada de operar los modelos educativos que brindan atención a población indígena en las escuelas del D.F. y, a partir del ciclo escolar 2003-2004, de implementar en los centros educativos, las propuestas de trabajo de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. La CSEP diseña y difunde las estrategias de trabajo que deben implementar las escuelas primarias del D.F. con matrícula de niños indígenas. En la siguiente tabla se presenta el número de indígenas que se registran en cada Delegación Política del D.F. de acuerdo a los datos estadísticos registrados de la Coordinación Sectorial de Educación Primaria, derivados de la consulta de censos del INEGI.

Tabla 2

Delegación	Número de indígenas pertenecientes a grupos ó subgrupos étnicos reportados con presencia en cada una de las Delegaciones Políticas del Distrito Federal.
CUAUHTEMOC	674
GUSTAVO A MADERO	569
TLALPAN	219
MILPA ALTA	160
ALVARO OBREGON	82
VENUSTIANO CARRANZA	77
COYOACAN	72
BENITO JUAREZ	66
XOCHIMILCO	58
IZTACALCO	51
AZCAPOTZALCO	20
MIGUEL HIDALGO	19
TLAHUAC	12
CUAJIMALPA DE MORELOS	2
MAGDALENA CONTRERAS	2

De acuerdo al censo de población indígena, que realiza la Subdirección Técnica de la CSEP, en las escuelas primarias, la presencia de población indígena es más numerosa en las Delegaciones Cuauhtémoc y Gustavo A. Madero. Considerando la información proporcionada por docentes de la Subdirección Técnica, la razón principal, del patrón de asentamiento, es que los padres o familiares con los que viven los niños, se dedican al comercio informal en la demarcación de dichas delegaciones. La gráfica, que a continuación se presenta ilustra las 5 delegaciones donde las escuelas tienen mayor matrícula de alumnos indígenas.

Gráfica 1

Delegaciones políticas con mayor presencia de población indígena.



La información que conforma la base de datos del Programa de Atención a Niños Indígenas Migrantes, se realiza con base a criterios técnicos, establecidos por el mismo programa, los cuales se especifican en el apartado siguiente.

### 3.2.1. Criterios para la identificación de población indígena en las escuelas primarias del D.F.

Con el propósito de conocer cuál era la percepción que se tenía, en las áreas centrales de Educación Primaria, sobre la población indígena, que asiste a las escuelas, se entrevistó al Profesor Juan de la Coordinación Sectorial de Educación Primaria quien comentó:

*“Como parte del Programa Intercultural y Bilingüe, a partir del ciclo escolar 2004-2005; se envió a las escuelas primarias que reportaron población indígena, unos formatos con datos que permitían, identificar a la población infantil perteneciente a algún grupo étnico. Los principales datos a considerar son el lugar de nacimiento de ellos y sus padres, si ellos o sus padres hablaban alguna lengua indígena, se integran varias preguntas relacionadas con vestimenta, costumbres y tradiciones, festividades, entre otras”.*

Según el maestro Juan, “el problema radica, en que el llenado del registro implica que los docentes de las escuelas, realicen entrevistas a los padres o tutores y platicuen con los niños, para obtener la información y en muchos casos por cuestiones de tiempo no lo hacen. Reduciendo el referente, como en el caso del levantamiento de datos censal a que si hablan o no una lengua indígena”. [JGHG-2011-2012].

De acuerdo a los datos proporcionados, asisten a escuelas primarias del Distrito Federal, 1 477 niños, pertenecientes a diferentes grupos étnicos. Los grupos étnicos que tienen mayor presencia son el náhuatl, otomí, mazahua, mazateco, zapoteco y mixteco. Hay algunos casos, en los que la escuela no logró identificar el grupo étnico de pertenencia, en cuyos casos se registró como no especificado u otro, en los datos reportados, se presentan en los datos 194 casos de no especificados y 49 de otros.

Número de alumnos en escuelas primarias del D.F. y grupo étnico de pertenencia. Tabla 3

<b>ETNIA</b>	<b>Nº DE ALUMNOS <sup>13</sup></b>
AMUZGO	1
CHAMULA	1
CHATINO	1
CHINANTECO	7
CHOCHO	1
CHONTAL	2
HUASTECO	22
HUICHOL	2
LACANDON	1
MAME	1
MAYA	2
MAZAHUA	184
MAZATECO	162
MIXE	63
MIXTECO	119
NAHUATL	472
NO ESPECIFICA ETNIA	194
OTOMI	442
PAME	1
POPOLUCA	2
PUREPECHA	9
TARASCO	6
TEPOLUCA	1
TLAPANECO	11
TLAZINGO	4
TOLTECA	1
TOTONACO	33
TRIQUI	127
TZETZAL	11
TZOTZIL	7
ZAPOTECO	142
ZOQUE	2
OTROS	49

<sup>13</sup> <sup>13</sup> Información proporcionada por el Profesor Juan José, ATP de la CSEP agosto de 2011.

### 3.3. Aproximación al referente empírico: la educación intercultural en escuelas primarias de Distrito Federal.

Durante el ciclo escolar 2004-2005 se inició la operación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el nivel educativo de Educación Primaria; considerando escuelas primarias pertenecientes a las Delegaciones Álvaro Obregón, Miguel Hidalgo, Benito Juárez, Milpa Alta, Coyoacán, Tlalpan, Cuauhtémoc, Tláhuac, Gustavo A. Madero, Venustiano Carranza, Iztacalco y Xochimilco. Durante este ciclo escolar se llevaron a cabo acciones interniveles, como cursos y talleres *con Enfoque Intercultural*". Se implementaron visitas de seguimiento a las escuelas participantes en el Programa (que atendían a población indígena infantil). Se consideró como una prioridad el análisis y difusión de Material Educativo, (propuestas de planeación e integración curricular bajo el enfoque intercultural *"Explorando nuestros materiales de enseñanza para la Educación Intercultural en la Educación Primaria"*.

La Profesora Leticia, Directora de una de las escuelas en las que se llevó a cabo la investigación dijo

*"A cada escuela participante se le dotó del material "Ventana a mi Comunidad". CD y carpeta con guías didácticas para el trabajo en el aula a partir de cuatro etnias del país. Y se analizaron materiales bibliográficos para fortalecer el fundamento y principios conceptuales del Programa", [JGHG-2011-2012].*

Se consideró necesario incorporar la participación de educadores del CONAFE en escuelas de educación preescolar que cuentan con mayor presencia de población indígena. Instrumentar talleres bimestrales de seguimiento dirigidos a Directivos y Funcionarios y fortalecer la difusión de las actividades del PEIBDF a través de boletines.

### 3.3.1. Referente empírico: una escuela primaria ubicada en el centro histórico del Distrito Federal.

La directora de una de las escuelas en la que se realizó trabajo de campo, consideró que es cada vez más común la presencia de niños indígenas en escuelas del D.F., debido esencialmente a la creciente migración de familias procedentes de otros puntos de la República Mexicana hacia la zona metropolitana, en “busca de mejores condiciones de vida”, que en muchos de los casos es únicamente una ilusión, pues al llegar a la ciudad continúan viendo en condiciones desfavorables. [JGHG/mayo/2012].

Según lo observado, en una de las primeras visitas que se realizó a una de las escuelas, se observó que una estrategia implementada por la maestra, para dar a conocer las costumbres de los lugares de origen de los niños indígenas, era invitar a los familiares de estos alumnos a que comentaran tradiciones.



*Papá de una alumna de primer grado, perteneciente al grupo étnico otomí.*

Foto: Guadalupe Hernández Gómez.

Para poder contrastar los referentes teóricos y los datos documentales obtenidos con los referentes empíricos, una escuela primaria, con presencia de población indígena, de la Delegación Cuauhtémoc y otra a la que no asisten niños indígenas, de la Delegación Iztacalco.

En la primera escuela se trabajó con diferentes sujetos de investigación, se aplicó un cuestionario, a todo el personal docente y directivo, posteriormente se seleccionó a una maestra, para realizar entrevistas, a tres de alumnos de quinto grado y se trabajó también con la mamá de uno de ellos.

Los datos que se presentan fueron proporcionados por la Profesora Leticia directora de la escuela, con quienes se habló por primera vez, en el ciclo escolar 2010-2011, explicando el interés por realizar un en su escuela, debido a que acudían niños y niñas pertenecientes a grupos étnicos. Durante las visitas realizadas en ese ciclo escolar se obtuvieron datos generales del plantel, personal docente y los alumnos, se aplicaron cuestionarios y se seleccionaron los sujetos de investigación con los que se trabajaría a profundidad.

Otra informante clave fue la maestra Toni, trabaja con un grupo de quinto grado, en el cual están inscritos 10 alumnos de origen indígena, de entre los cuales se identificaron tres, con base en las respuestas dadas en uno de los cuestionarios que se aplicaron, también fueron seleccionados para realizar algunas entrevistas y posteriormente seleccionarlos como sujetos de investigación, *José* perteneciente al grupo étnico *otomí*, *Roberto que es tzotzil* y *Juan que es náhuatl*, también se incorpora en el documento datos proporcionados por su la mamá, la Sra. *Dominga*, durante las entrevistas realizadas. Se consideró también los datos brindados por dos de sus compañeros de grupo, pertenecientes a la etnia mestiza. Los miembros de esta comunidad escolar constituyen nuestro referente empírico número uno.

En el ciclo escolar 2011-2012, se realizaron entrevistas a profundidad con tres alumnos de la escuela y con la Sra. Dominga madre de familia de uno de ellos. Los datos de la escuela y la información proporcionada durante las entrevistas, se presentan en los siguientes apartados de este capítulo y en el último capítulo se hace una aproximación e interpretación del proceso de construcción de su identidad étnica.

La escuela Primaria Marcelino Dávalos, primer referente empírico, está ubicada en la calle de Academia 12, Col. Centro, en la Delegación Cuauhtémoc, ubicada en el Centro histórico de la ciudad de México. Está rodeada de lugares de gran importancia histórica y cultural, como la Antigua Escuela de San Carlos y otros museos.

El edificio es *ex profeso* para el servicio educativo, que presta, desde 1963. Cuenta con doce aulas, distribuidas en planta baja, primer y segundo nivel. La del plantel está conformada por 6 salones, una ludoteca, 2 disponibles para actividades diversas, 1 aula para Programa de *CON ARTE, programa de Danza que implementa una Asociación Civil*. 1 aula digitalizada, 1 que funciona como dirección, 1 aula de Usos Múltiples, 1 bodega, 1 cuarto de control de tubería, dos áreas de sanitarios, uno para hombres y otro para mujeres.

Por las características sociales y económicas de la población infantil que acude a ella, la escuela se puede considerar como de vulnerabilidad social y económica. Además de que varios de sus alumnos están desfasados de su edad y grado, es decir son alumnos que tienen entre 9 y 14 años, que debían haber egresado ya de la escuela primaria y que trabajan, por lo que en el plantel se implementa el Programa de Servicio Escolarizado Acelerado Primaria SEAP 9/14, para favorecer la inclusión educativa de los alumnos que han vivido desfase académico.

De acuerdo a la Directora del Plantel, la Profesora Leticia:

- “El Programa SEAP 9/14 es una oportunidad para atender la diversidad cultural que se presenta en la escuela y cumplir con los propósitos del Enfoque Intercultural en Educación (EIB)”. [JGHG/abril de 2010].

En la escuela se trabajan los siguientes programas: Programa Nacional de Lectura. *Educación Intercultural Bilingüe*. El Programa “contra la violencia eduquemos para la paz, por ti por mi por todos” (carpeta didáctica, taller escuela para padres). Programa Aprender con Danza *CON ARTE*. Programa SEAP 9/14. Actividad de ejecución de la banda de guerra. Programa AVANDEP con actividades deportivas y ajedrez. Y el Taller de Artes Plásticas.

#### Cómo significan los valores para la convivencia en la escuela Marcelino Dávalos.

En una de las primeras pláticas la Profesora Leticia comentó: En La escuela Marcelino Dávalos se tiene como prioridad el desarrollo integral de los educandos”. Para lo cual se basan en el IDEARIO de la escuela, el que estipula que los alumnos:

*“Asistan con interés y amor a la escuela. Desarrollen estrategias para tener una buena comprensión lectora; del material bibliográfico de los Programas Oficiales, Libros de texto gratuito, Biblioteca Del aula, Un Rincón para el sillón, Carpeta Didáctica “Contra la violencia eduquemos para la paz, por ti, por mi por todos”, CD “Me lo dijo un pajarito”; para modificar actitudes y hábitos violentos de la comunidad escolar. Adquieran valores y desarrollen competencias para su formación personal, conductual y de relación personal ante la comunidad educativa y comunitaria; reconociendo las aportaciones culturales, sociales y morales del contexto al cubrir los propósitos del programa de Educación Intercultural y Bilingüe del Distrito Federal. Procurando que tanto los docentes como los alumnos cumplan consciente y eficazmente con sus deberes y responsabilidades para el mejor funcionamiento de convivencia”.*<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup>Ideario de la Escuela Primaria Marcelino Dávalos.

La profesora Leticia agregó:

- *El personal está comprometido a vivir el proceso de cambio social, fortaleciendo la formación de una ética de vida en los alumnos, para lo cual trabajamos constantemente en la formación de valores tales como el respeto, el amor, la justicia y la tolerancia. [JGHG, junio de 2010]*

En el cuadro que se presenta en la siguiente página, se registran los valores que de acuerdo a lo reportado en el Proyecto Escolar (P.E.), guía de planeación del trabajo pedagógico, administrativo y social, que se realiza en la escuela, y que a consideración de la profesora Leticia:

*...rige el comportamiento de los docentes y, se trabaja para que dichos valores sean introyectados por el alumno y reflejado en su comportamiento. [JGHG, junio de 2010]*

Junto con los valores se presenta la forma en que los significan los docentes del plantel y, la forma en se aplica en el Proyecto Escolar.

La Directora comentó: *que concretar los valores en convivencia cotidiana que establecen los maestros, éstos con los alumnos y entre los alumnos, no es fácil, no obstante se trabaja arduamente, para que los valores establecidos se plasmen en la cotidianeidad escolar. [JGHG, junio de 2010].*

Para conocer la guía de valores de la escuela Marcelino, con base en la cual l@s docentes buscan implementar relaciones interpersonales en el espacio escolar basados en el respeto y la convivencia pacífica, se presenta en la página siguiente, el cuadro 2, con los valores de la citada guía, su justificación y cómo se vinculan con el trabajo realizado cotidianamente en el aula.

Valores que se fomentan en la escuela primaria Marcelino Dávalos.

Cuadro 1

VALOR Y CONCEPTO FILOSOFICO	JUSTIFICACIÓN	APLICACION EN EL PROYECTO ESCOLAR
<p><i>RESPECTO:</i> El reconocimiento de la propia dignidad, o la dignidad de otros y el comportamiento fundado en este reconocimiento.</p>	<p>Propiciar <i>formación científica y moral, requiere principios de respeto, ya que existe diversidad de pensamientos y costumbres.</i></p>	<p>Se vincula directamente con todos los propósitos y actividades del proyecto escolar</p>
<p><i>AMOR:</i> Los griegos vieron en el amor una fuerza unitaria y armonizada.</p>	<p>Debemos tener <i>amor a nuestra profesión e inculcarla entre nuestros alumnos, el amor a su escuela, compañeros, símbolos patrios, semejantes y así mismos.</i></p>	<p>El amor a nuestra profesión provoca cambios en el vivir pedagógico; actuar con amor es vivir con conciencia no por compromiso; en el fenómeno de metamorfosis del individuo</p>
<p><i>JUSTICIA:</i> Conformidad de un comportamiento a una norma y en el ámbito de este significado la polémica filosófica, jurídica y política versa acerca de la naturaleza de las normas que se toma en examen.</p>	<p>Debemos actuar <i>la justicia institucional, a través de los lineamientos para cubrir equidad y cobertura</i></p>	<p>La Gestión escolar; como la acción de resolver situaciones en colegiado y así vivenciar la justicia, dar y permitir a cada participante lo que merece.</p>
<p><i>HONESTIDAD:</i> Pudor, recato en las acciones o las palabras.</p>	<p>El <i>contexto social, económico y cultural; contamina a sus habitantes y promueve violencia</i></p>	<p>Desarrollar Taller Escuela para padres con criterios cualitativos para evaluar conductas</p>
<p><i>TOLERANCIA:</i> Acción y efecto de tolerar, <i>respeto a la libertad de los demás, a sus formas de pensar, actuar o a sus opiniones políticas o religiosas.</i></p>	<p><i>Ambientes hostiles y falta de compromiso en la convivencia</i></p>	<p>Considerar la Diversidad es una necesidad para interactuar y una obligatoriedad para ejecutar toda planeación en el proceso enseñanza aprendizaje.</p>

De acuerdo a los registrado en el cuadro anterior, los valores que se presentan son los que el personal docente y directivo de la escuela, consideraron eran los pertinentes para ser los fundamentos filosóficos con base en los cuales los alumnos y futuros ciudadanos serán educados. Dichos principios son parte del Proyecto Escolar de la Escuela, el cual se considera una herramienta para planear y organizar el trabajo técnico-pedagógico, administrativo y de participación social que se realizará en la escuela durante tres ciclos escolares (2010-2011, 2011-2012 y 2012-2013).

Nos interesa resaltar algunas ideas y categorías que forman parte de la significación, que el colegiado de la escuela da de los valores: *RESPETO: formación científica y moral, requiere principios de respeto, diversidad de pensamientos y costumbres. AMOR: el amor a su escuela, compañeros, símbolos patrios, semejantes. JUSTICIA: la justicia institucional, a través de los lineamientos para cubrir equidad y cobertura. HONESTIDAD: El contexto social, económico y cultural; contamina a sus habitantes. TOLERANCIA: Ambientes hostiles y falta de compromiso en la convivencia.*

La primera reflexión gira en torno a la lógica racional con base en la cual significan el respeto, el amor, la justicia, honestidad y tolerancia; es obviamente una razón occidental y su concomitante efecto homogenizador. En un segundo momento la contradicción de vincular principios positivistas ciencia y moral, con el principio de respeto a la diversidad (de pensamiento, y costumbres). Además de establecer como un indicador de amor, el que los alumnos sientan por su patria. Por último justificar la necesidad de fortalecer el valor a la tolerancia, porque existen ambientes hostiles. La cuestión es, que tener un esquema único, tiende a homogenizar el pensamiento, sentimiento y comportamiento de los alumnos contradiciendo justamente los principios de respeto, justicia y tolerancia. La intención no es prejuzgar a los docentes de la escuela, sino resaltar la presencia de la razón occidental como guía-hegemónica filosófica, en la institución educativa.

### El personal docente de la escuela.

En la Escuela “Marcelino Dávalos, laboran siete maestros frente a grupo, una maestra adjunta, una maestra de educación física, una secretaria y la directora. En la siguiente tabla se presentan los datos de los maestros que trabajan más tiempo con los alumnos (maestros frente a grupo y adjunta), los cuales establecen lazos de comunicación que en ocasiones no sólo se remiten al trabajo técnico y pedagógico, sino que inciden en el área emocional.

*Cuadro 2*

Datos del personal docente de la Escuela Primaria “Marcelino Dávalos”				
NOMBRE	EDAD	AÑOS DE SERVICIO	FORMACIÓN PROFESIONAL	TEMAS DE INTERÉS
Sonia V.	58 años	23	Normal Básica	No especificado.
Ma. Carolina G.	37 años	15	Licenciatura en Educación Primaria.	No especificado
Tere O.	42 años	21	Normal Básica	Interculturalidad
Marcela G.	28 años	6	Licenciatura en Educación Primaria.	Superación, valores y educación.
Rosario G.	40 años	16	Normal Básica	Superación y educación.
Rosa C.	50 años	18	Normal Básica	No especificado.
Ma. Magdalena.	50 años	26	Normal Básica	No especificado.
Ma. Antonieta	33 años	10	Licenciatura en Educación Primaria	Formación cívica y ética.

En particular se trabajó con las maestras de quinto grado, grupos donde hay más niños indígenas. Sus datos se retomarán en los planteamientos y reflexiones presentadas en el siguiente capítulo y en las conclusiones. Ahora sólo se hace mención de que únicamente dos profesoras tienen licenciatura, lo cual lo determina pero puede influir en los referentes filosóficos que la planta docente tiene y desde que posición teórica los significan.

## Relaciones interpersonales en el espacio escolar

De acuerdo a lo comentado por la directora del plantel, con relación a los valores con base en los cuales se implementaba una formación integral para los alumnos y se promovían relaciones entre los maestros y alumnos basadas en el respeto y la tolerancia; quisimos contrastar esto con lo establecido en el enfoque intercultural en educación (2008) y lo observado en las visitas realizadas a la escuela.

Al respecto el enfoque intercultural para la educación, implementado por la Coordinación General de Educación Intercultural y bilingüe establece que el reto es educar para convivir en una sociedad donde los hombres y las mujeres de diferentes culturas se enriquezcan mediante el diálogo intercultural y respetuoso, a partir de sus propias identidades. Es decir *educar* consiste en la formación de personas para que sean capaces de leer e interpretar la realidad, a la vez que ayudarlos a asumir responsabilidad respecto a esa realidad y frente a los demás. Por lo tanto la educación en y para la interculturalidad significa formar en valores y actitudes, e implica desarrollar *competencias éticas* indispensables para crear una sociedad justa y pacífica a través del diálogo y la convivencia entre pueblos e individuos de culturas diferentes. Entre las competencias que se busca desarrollar, están el conocimiento y la comprensión, el respeto y el aprecio por las diversas culturas que conforman la sociedad, el aumento de la capacidad de comunicación e interacción con personas de distintas culturas. [Enfoque intercultural en educación, 2008].

En la escuela primaria que representó nuestro primer referente empírico, la directora y las docentes con las que se habló durante las visitas al plantel, comentaron que las relaciones personales que se establecen entre el personal docente y de éste con los alumnos, se basa en los valores establecidos en el ideario de la escuela. Así mismo se busca que el alumno retome dichos valores para relacionarse con sus compañeros y maestros.

De los valores que se establecen en el ideario escolar, retomamos las ideas de que “propiciar una formación científica y moral, requiere principios de respeto, ya que existe diversidad de pensamientos y costumbres. De inculcar el valor de la tolerancia, entendida como la “acción y efecto de tolerar”, “el de respeto a la libertad de los demás, a sus formas de pensar, actuar o a sus opiniones”. Aunque se aclara que, “el ambiente social en el que se desenvuelve el alumnado es hostil, por lo que existe una falta de compromiso en la convivencia para tratarse con respeto y tolerancia.

Sin embargo, a decir de la directora del plantel, los maestros se siguen esforzando por contribuir a que los alumnos modifiquen su comportamiento. “Para el profesorado es también importante tener presente que la diversidad es una necesidad para interactuar y una obligatoriedad para ejecutar toda planeación en el proceso enseñanza aprendizaje”. En particular, la maestra de Tony, comenta “que sobre todo si a la escuela acuden niños con características culturales diferentes, en especial los alumnos que ellos o sus papás son indígenas”.

Sin embargo, no obstante lo establecido en el ideario escolar y lo expuesto por la directora y una maestra frente a grupo, lo que nosotros pudimos observar en las visitas realizadas al colegio, encontramos que: a la hora de entrada el personal docente entra a la Dirección a registrar su asistencia, pero no todas saludan o saludan sólo a alguna compañera en particular, después se dirigen a su grupo y cierran su puerta,-los grupos parecían convertirse en islas-. Cuando pudimos estar presentes a la hora del recreo; nos percatamos que la relación entre los docentes no reflejaba una organización de equipo, las maestras se reunían para comer y platicar con alguna compañera con la que se llevaban bien, sin convivir con los alumnos. Sólo las maestras de primero estaban cerca de los niños de su grupo. Si algún niño se acercaba a las docentes para dar una queja la respuesta era “dile a tu maestra”. Incluso cuando se llegó a caer un niño le decían a su compañero “llévalo con su maestra o a la dirección”.

En las dos Juntas de Consejo Técnico -que se realizan el último viernes de cada mes-, a las se asistió, se presentaban problemas de cada grupo, referentes a conducta o aprovechamiento de los niños, aunque todas escuchaban, no se mostraba un interés por resolver el problema, parecía que era una problemática de la maestra del grupo, no de un alumno de la escuela que afectaba e incumbía a todo el colegiado. El personal docente constantemente hacía referencia a que la causa de los problemas de conducta y aprovechamiento de los alumnos se debía a la mala influencia que recibían en casa y al poco compromiso por parte de su familia en apoyar su educación, en particular por los alumnos que su papá y mamá trabajan todo el día y los dejaban solos o encargados con algún familiar (tíos o abuelos) y que nunca se paraban en la escuela. Aunque la directora les decía que esos niños eran los que necesitaban más la atención y apoyo de la escuela, pero las maestras insistían en que la escuela no podía hacer mucho sin el apoyo de los padres. La mayor preocupación era evitar problemas y quejas de los padres de familia y cumplir con los requerimientos administrativos que eran solicitados por la zona escolar.

En cuanto a los alumnos en el recreo se observó en general un ambiente agresivo, los juegos en su mayoría era empujar, correr, y se hacían bromas pesadas. En particular llamó mi atención ver que los alumnos de 5° "A", que eran indígenas jugaban, comían y platicaban entre ellos, si bien en algunos momento se relacionaban con sus demás compañeros al cabo de un rato terminaban conviviendo ellos tres y, en ocasiones los hermanos de dos de ellos, uno que estaba en cuarto otro en segundo grado.

Cabe aclarar que lo anterior es una primera aproximación al ambiente escolar y que lo referente a la convivencia de los alumnos indígenas con sus compañeros y maestra se retomará en los capítulos siguientes.

### 3.3.2. Referente empírico de contraste.

Con base en criterios metodológicos, se consideró necesario tener un referente empírico, para contrastar la significación que de la diversidad cultural tiene el personal docente de la escuela “Marcelino Dávalos” y, la forma en la que se aplica el Programa de Educación Intercultural y Bilingüe. Con ese propósito se seleccionó la Escuela “Presidente Plutarco Elías Calles”, ubicada en la delegación Iztacalco. Los criterios para la selección fueron: el nivel socioeconómico de la comunidad escolar, se puede decir que es más alto, que el de la población que asiste a la escuela Marcelino Dávalos. Está reportada estadísticamente como un plantel al que no acude población infantil indígena y en la que el personal docente que en ella trabaja, no ha recibido capacitación del Programa Intercultural y Bilingüe. Identificando si la política intercultural ha permeado diferentes espacios educativos y ha trastocado la percepción del quehacer docente de los maestros.

Además para contrastar la percepción de los docentes de ambas escuelas en torno a la identidad, a la identidad nacional y a la identidad étnica. Así como a su punto de vista con relación al impacto de la enseñanza de la historia en la identidad cultural de los sujetos educativos.

Para aproximarnos al segundo referente empírico, se estableció contacto con la Directora del Plantel, solicitando su autorización para aplicar un cuestionario al personal docente con el propósito de conocer su percepción sobre la construcción de una identidad nacional. Dicho instrumento se aplicó a finales del ciclo escolar 2010-2011. Con base en las respuestas dadas por los docentes se seleccionaron tres; la maestra María Elena, La maestra Lupita y el maestro Marco Antonio.

En el ciclo escolar 2011-2012, se regresó al plantel para tener algunas pláticas con los tres docentes y finalmente poder realizar una entrevista.

Los datos generales de la escuela se presentan a continuación.

## Ubicación y zona de influencia

El plantel está Ubicado en la Avenida Plutarco Elías Calles N° 972 Colonia Reforma Iztaccihuatl, en la Delegación Iztacalco, C.P. 08810. Cerca de avenidas tales como la Avenida Santiago, La Avenida de la Viga y la Calzada de Tlalpan.

Inserta en una zona de ocupación mixta, rodeada de casas habitación, comercios con diversos giros, algunas oficinas y cerca de colegios particulares. Por encontrarse sobre una avenida principal, cuenta con diferentes alternativas de transporte. De las escuelas primarias oficiales, que están en los alrededores, el plantel tiene una ubicación, en una zona de un nivel socio económico medio. Se pudo observar que un número considerable de alumnos son llevados en carros particulares a la hora de entrada.

Al platicar con algunos padres de familia que es una magnífica escuela donde los maestros enseñan muy bien y donde se trabaja para que los alumnos se relacionen de forma respetuosa y una preocupación permanente es evitar actitudes violentas entre la comunidad escolar. Los datos más específicos se presentan en los siguientes apartados.

El nivel socioeconómico de la zona donde se ubica la escuela, considerando las viviendas y las personas que en ellas habitan, puede ser considerado como de clase media. Pero el nivel socioeconómico de los alumnos oscila entre clase media y baja, pues sus familias no tienen, en todos los casos, como lugar de residencia la colonia si no que es el lugar a donde trabaja o incluso vienen de otra parte y acuden a la escuela por ser de tiempo completo y la referencias que de ella tiene la comunidad. Así mismo existe variedad en el nivel de escolaridad y trabajo al que se dedican las familias de los alumnos, algunos son profesionistas, empleados y comerciantes.

La Directora del plantel comenta que:

*La mayoría de los padres o tutores de los alumnos trabajan, es difícil su presencia, participación y corresponsabilidad con el trabajo que se realiza en la escuela, sin embargo aunque en cantidad son pocos, se cuenta con el apoyo de padres de familia comprometidos y muy colaboradores, lo que, en colaboración con el personal de la escuela, ha permitido avanzar en la organización y funcionamiento de la escuela.<sup>15</sup>*

Comentó también:

*Para el personal docente y directivo de la escuela, es esencial promover en nuestra cotidianidad un ambiente de respeto a los otros, de responsabilidad, de tolerancia e inclusión que impacta en actitudes positivas y nos lleva a ser mejores personas. Al convivir en un ambiente de respeto basado en la consideración de que toda persona necesita, para fortalecer su autoestima ser tratada con respeto. La responsabilidad como la forma de asumir un compromiso personal, profesional y laboral, además ejerciendo la tolerancia al reconocer las diferencias que existen entre nosotros.<sup>16</sup>*

### Personal docente

El personal docente, está conformado (ciclo escolar 2011-2012), por: 14 maestros frente a grupo. 3 maestros de Educación Física. 2 maestras de artes plásticas, personal del Instituto Nacional de Bellas artes. 2 Maestras de inglés. 4 Apoyos técnico pedagógicos. Una maestra de la Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular USAER. 1 Directora.

---

<sup>15</sup> JGHG/26062012

<sup>16</sup> Op. Cit.

El perfil profesional de docentes es diverso algunos tienen normal básica, es decir que al salir de la secundaria ingresaron a la Escuela Nacional de Maestros. Uno de los Apoyos Técnico Pedagógico realizó algunos semestres de etnomusicología y la otra la Maestría en Historia. Con relación a los años de servicio y antigüedad de trabajo en esa escuela, la mayoría del personal tiene entre 25 y 30, el 40% 15 años trabajando en esa escuela. Del personal citado, se trabajó para fundamentar la investigación, con 1 maestra frente a grupo, 2 profesores con función de Apoyo Técnico, con el propósito de conocer e interpretar su percepción sobre la identidad nacional y la identidad cultural de ellos y los alumnos. Tema a desarrollar en el siguiente capítulo.

### El alumnado.

La población infantil que asiste a la escuela es en un gran porcentaje viven cerca del plantel, algunos vienen de lejos pero el colegio queda cerca del trabajo de sus padres. Otros asisten a la escuela, porque ahí estudiaron sus padres o hermanos mayores, es una tradición familiar, ya que una de las prioridades del colegio, según comentan los maestros, es inculcar, a los alumnos el respeto a los demás, ya que a la escuela acuden niños, que enfrentan barreras para el aprendizaje con y sin discapacidad física y distintas costumbres culturales.



*Convivimos respetándonos*  
Foto: Guadalupe Hernández.

## La relación escuela-familia de los alumnos.

En cuanto a la presencia de los padres de familia en la escuela y la convivencia entre ellos la Directora dice:

- *En la escuela Presidente Plutarco Elías Calles, se procura orientar a los padres y sensibilizarlos sobre la importancia de que sus hijos vivan en ambientes familiares libres de violencia y donde los integrantes de la familia se respetan y respetan a los demás. Para lo cual se organizan talleres dirigidos a padres de familia y se realizan actividades en los grupos para que trabajen con sus hijos, [JGHG: 20-09-2012].*



*Un día en la escuela con mi hijo.  
Foto Guadalupe Hernández.*

La escuela organiza una semana en que los padres de familia pueden asistir 1 día a la escuela para ver cómo trabajan sus hijos.

En una entrevista realizada a la directora, con relación a que si en la escuela se consideraban algunos valores para fundamentar el trabajo realizado con los alumnos ella comentó:

*Para todo el personal docente de la escuela, es esencial favorecer que los alumnos tengan comportamientos basados en el respeto a los otros, a su forma de pensar, sentir y ser y esto les permitirá ser tolerantes ante las diferencias culturales que pueda haber entre los compañeros. Para lo cual procuramos que los maestros y el personal de dirección tenga comportamientos acordes a los que queremos propiciar en los alumnos.*  
[JGHG: octubre 2012]

Los valores registrados en el Proyecto Escolar de la escuela, son el respeto, la tolerancia y la solidaridad, se pudo leer, pero no se copiaron, en embargo se observó que la significación que el colegiados hace de estos, tiene que ver con cómo los interpretan de acuerdo a las características de la población estudiantil que asiste al plantel y, sus significaciones son muy apegadas a lo que comentó la Directora.

En general los principios filosóficos que guían los valores que se considera importante favorecer en los alumnos, en ambos casos, se apegan a una visión única del “deber ser” de base occidental, aunque cabe mencionar que en la escuela considerada como referente empírico de contraste, no obstante no tener alumnos indígenas en su matrícula, se pueden encontrar formas de pensar del personal docente, más plural, sin ser diferente al modelo hegemónico institucional. Haría falta como lo advierte Betancourt que se configuré un doble objetivo en el terreno filosófico: 1°) *trabajar en la cristalización de un cambio de paradigma a nivel “teórico” o “científico” que permita no sólo una nueva constelación de los saberes de la humanidad sino también un diálogo abierto a escala mundial sobre los ideales (valores) que deben guiar la investigación científica.*

## Las relaciones interpersonales en el espacio escolar.

Al igual que en el otro referente empírico, en esta escuela, la directora y los maestros, comentaron que una preocupación era inculcar a los alumnos que se trataran con respeto y desarrollaran el valor de la tolerancia ante la forma de pensar y de ser de sus compañero, en especial de aquellos que eran diferentes a ellos. Así mismo la directora comentó que si bien existía diferencia entre la forma de pensar y ser de cada maestro, e incluso existía antipatía o problemas personales entre ellos, ella les solicitaba que dentro del plantel se respetaran y trataran como compañeros de trabajo y realizaran un trabajo colaborativo.

Lo que nosotros observamos, es que efectivamente a la hora del recreo los profesores estaban organizados para monitorear las diferentes áreas del patio, en el espacio más grande, organizaban juegos con los alumnos, mientras en el patio más pequeño se distribuían los alimentos y ahí comían los niños. Cuando había un niño accidentado lo atendía la maestra o maestro que estuviera más cerca y lo conducía a la dirección para seguir el protocolo establecido, (avisar a la familia y/o activar el seguro médico).

En cuanto a la dinámica de trabajo en Juntas de consejo Técnico, se implementaba el trabajo colegiado, algunas actividades se hacían en plenaria y otras por grados y, aunque se percibía que no en todos los casos existía afinidad con los compañeros con los que se desarrollaban las actividades, se realizaba y respetaba el trabajo y las opiniones expuestas, por lo menos en las dos reuniones en que estuvimos presentes. También en este caso había mucha preocupación por evitar situaciones conflictivas con las familias y los alumnos y por atender los requerimientos administrativos de la zona escolar y áreas centrales.

Después del panorama general de los referentes empíricos, en el siguiente capítulo, se focaliza la percepción de los docentes, sobre la diversidad cultural y se documenta la experiencia de alumnos pertenecientes a un grupo étnico.

## Capítulo IV De la identidad nacional a la identidad intercultural: textos y contextos en la construcción y/o reconstrucción de identidades culturales.

*A t'aane' un naajil a pixán,  
tumen ti' kuxa'an a laats'ilo'ob.  
Ti'e' úuchben xa'anilnaj,  
tu'ux ku k'a'saj a kajtalil  
ti' ku p'aatal t'aan.*

Tu idioma es la casa de tu alma.  
Ahí viven tus padres y tus abuelos.  
En esa casa milenaria,  
hogar de tus recuerdos,  
permanece tu palabra.  
*Pensamiento maya.*

Una vez documentado el universo de trabajo y el referente empírico que sustenta nuestra investigación, en este capítulo centramos el análisis en la percepción de los docentes, sobre la diversidad cultural y la experiencia de alumnos indígenas de asistir a una escuela primaria del Distrito Federal, así como la percepción que tienen ellos de su historicidad e identidad cultural.

Para aproximarnos a la significación que hacen los sujetos educativos de las nociones de cultura señalemos otro aspecto importante que establece Betancour para complementar el giro paradigmático a nivel “teórico”, -necesario para activar una idea plural de cultura-. El autor plantea una propuesta práctica de reorganizar el mundo globalizado haciendo valer, contra las fuerzas uniformizantes y niveladoras de la globalización actual, que en el mundo hay pueblos que hacen un mundo plural, en tanto poseedores y portadores de cosmovisiones diversas.

Para identificar cómo se relaciona la noción de *cultura con la enseñanza y aprendizaje de la Historia*, partamos de aclarar que siguiendo a Fernet-Betancour, consideremos que se denomina como Cultura Nacional, es una selección que el Estado realiza del archivo histórico y lo legitima como fuente y base de la identidad nacional. [Fernet-Betancour, 2003].

Sin considerar, *historificar* el proceso de constitución de las formas de racionalidad diferentes (pasadas y actuales) y revisar dichas racionalidades desde un diálogo intercultural abierto y sin prejuicios, que permitiera hacer visible el *tejido monocultural* de dicho proceso, para después reconstruirlo con base en la razón filosófica *desde y con* la participación traductora de las prácticas del quehacer filosófico en las distintas culturas del universo, [Fornet-Betancour, 2003].

En el caso de México, del universo pluricultural que ha estado siempre presente en la población multiétnica del país. Es precisamente en la selección que hace el Estado, que está implícita la confrontación de diversas formas de pensar, sentir y actuar, en escenarios políticos, económicos, sociales y religiosos diversos. Para aproximarnos hermenéuticamente al proceso de selección de referentes culturales, retomamos además, las reflexiones de Gunter Dietz [2009], como guías para el análisis, al considerar que la escuela puede ser vista por el Estado, como plataforma de acceso al debate sobre las reformas educativas; identificando la “integración escolar” de grupos minoritarios con un “reto” que exige adaptaciones compensatorias, más no cambios de fondo.

Recordando que la variante esencialista del multiculturalismo, fundamenta la “intervención pedagógica”, de forma indirecta o involuntaria y tiende a volver aludir a su misión histórica de estigmatizar “lo diferente” para integrarlo a lo nacional y considerarlo como única opción de lo “propio”. En este sentido es necesario documentar cómo viven este proceso de “integración escolar” los alumnos indígenas y los docentes. Para sistematizar el análisis, el capítulo se estructuró con base en cuatro ejes temáticos: 1) La enseñanza de una historia y su vínculo con la construcción de una identidad nacional. 2) Los elementos de confrontación que están presentes en la *historia real* vivida en cada región y comunidad indígena del país *y, que* no son considerados en la historia nacional. 3) El uso de los libros de texto de historia en la transmisión de datos e imágenes simbólicas de los hechos históricos y por tanto del devenir histórico del país. 4) El docente como actor activo en la enseñanza y aprendizaje de la historia.

#### 4.1. De la identidad étnica a la identidad nacional.

Iniciaremos, habilitando el enfoque hermenéutico, con una aproximación al proceso de construcción de la identidad nacional, identificando el antagonismo existente entre esta y las identidades étnicas que portan los sujetos educativos.

La *Historia* con mayúscula, referida a la historia oficial construida y transmitida en el proceso educativo escolarizado, nos configura en tanto mexicanos, como sujetos que compartimos un territorio del cual somos originarios, una historia y un cúmulo de costumbres y tradiciones que, plasmados en símbolos y significantes constituyen a la *Identidad Nacional*. Identidad que con el devenir del tiempo, ha servido de elemento de cohesión pero, en momentos específicos de la historia, también han significado un elemento de confrontación, diferenciación y segregación. Los emblemas que son la esencia de la identidad nacional, son los denominados *Símbolos Patrios: El Himno Nacional y La Bandera con su escudo*, que desde el discurso oficial, fusiona el pasado indígena y el criollo en la conformación de una nación, en la activación del proceso de construcción de la historicidad de los mexicanos.

Con relación a dicho proceso de historicidad, al abordar con las docentes de la escuela en la que se realizó trabajo de campo, lo referente al *espacio epistemológico o del conocer*, abordado en el libro, *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria* y ubicar el análisis en la dimensión filosófica, preguntábamos a las maestras -que tenían alumnos indígenas-, qué estrategias implementaban en el aula para comprender las lógicas culturales de los niños indígenas, ya que, en el texto que utilizaban como guía para “trabajar el enfoque intercultural” y orientar su planeación y metodología de trabajo, se mencionaba que para comprender otras lógicas culturales el docente requería transitar por un proceso centrado en la capacidad de reconocer la historicidad de su identidad cultural y ser consciente de las relaciones que se establecen en la sociedad a que se pertenece.

Además de reconocer la historicidad de su identidad cultural es necesario situar tanto la historia personal como la colectiva, para después conocer y reconocer la historicidad de los grupos indígenas y relacionarla con la identidad cultural de los niños pertenecientes a uno de esos grupos. [El enfoque intercultural en educación, 2006]. Al respecto tanto la directora como las dos maestras con las que se habló, - las cuales estaban a cargo de los grupos de quinto grado-, comentaron.

- La historia del pueblo de donde vienen los niños indígenas o sus padres, finalmente se relaciona con la historia de nuestro país, la cual ellos aprenden en la escuela y nosotras nos interesamos también por conocer sus costumbres y tradiciones ellos las platican en clase, así sus compañeros las conocen también.

Sin embargo, los alumnos que provienen de un grupo étnico, no identifican, ni se identifican con los referentes históricos a los que los aproximan en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar, ni con los emblemas nacionales, así lo especificó Juan de 11 años de edad, alumno de quinto año, que nació en Nauzontla, municipio del estado de Puebla, él, sus hermanos y sus papás son nahuas, pero Juan dice que él no es nahua, (situación que documentamos en el capítulo siguiente). Con relación a los símbolos patrios, Juan comentó en una de nuestras pláticas:<sup>17</sup>

- Cuando mis hermanos iban a la escuela en mi pueblo, dicen que en las ceremonias muchos niños no saludaban a la bandera, ni siquiera se sabían el himno. Bueno mis hermanos tampoco cantaban porque ellos si hablaban como inditos, pero desde que viven en Estados Unidos, ya hablan bien.

En lo que comenta Juan se puede identificar, que el referente simbólico de la bandera y de himno nacional, lo adquieren e introyectan los sujetos, en la institución educativa y los significan, con base en lo que les es enseñado también en la escuela.

---

<sup>17</sup> JGHG 28-09-2010.

Tenemos entonces que, si bien ratifica la idea de que dichos símbolos se configuran en emblemas de pertenencia a una nación, no implica que los educandos indígenas, se sientan representados por ellos, pues ellos tienen una noción de pertenencia previa, la pertenencia a su grupo étnico y familiar. Comentó que:

- Yo si hablo como los demás y canto el himno nacional como es, aunque la maestra dice que es importante conocer la letra del himno en otra lengua. Hasta nos enseñó el Himno Nacional en nahua, pero cuando lo decimos así mis compañeros se ríen y Yo también, suena chistoso; pero ya nos lo aprendimos así también.

Al parecer el que sus compañeros se ríen y consideren que se oye chistoso es un “estigma”, que Juan no quiere que le adjudiquen, ya que cuando insistí que el nahua era una lengua que sonaba no igual que el español si no más bonito es se río y me dijo:

- Le gusta, pues a mí no por eso yo no la quiero aprender, ni hablar en la escuela, además el himno y la bandera son nuestros símbolos patrios y los debemos querer y respetar hablándolo como es. Eso lo dice la historia y para eso nos la enseñan en la escuela.

Juan estaba ya identificando los emblemas que él considera le permiten ser mexicano y también entiende que parte importante del proceso es aprender *la historia de su país, la que le enseñan en la escuela*. En México la identidad nacional se actualiza en la medida que incorpora los hechos relevantes de cada una de las épocas que constituyen el patrimonio cultural de los mexicanos. A manera de ejemplo, le lo citado con anterioridad, mencionaremos que en los actuales libros de historia de quinto grado, durante el periodo del México Independiente, la patria, el nacionalismo, la cultura y la historia, son representados por acontecimientos, fechas y personajes que únicamente se objetivan, al ser retomados e incorporamos -en un tiempo y espacio escolar-, al aborda el tema en el aula y al ser recordados en las ceremonias cívicas y festividades nacionales.

Es decir como mexicanos, los alumnos indígenas, reconocen un pasado común, narrado desde el discurso oficial y legitimado por la política educativa, se preocupan por hablar una misma lengua, oficializada también en la escuela a través de la adquisición de la *lecto-escritura*, estos elementos les posibilitan compartir una cosmovisión y un sistema de valores profundos, con base en los cuales toman conciencia de un territorio (nacional) propio y participan de un mismo sistema de símbolos, lo que les permite aspirar a un futuro común, ser ciudadanos mexicanos.

En palabras de Guillermo Bonfil, la base esencial y razón de ser de un "nosotros" que nos distinga de los "otros", [Bonfil Batalla, 1992]. Elementos que requieren, - en un plano de status social- para autoidentificarse y ser identificados como mexicanos, dentro y fuera del territorio nacional. Tal vez sea por la amenaza -de diferencia y la desigualdad que esta conlleva-, que viven los alumnos indígenas en el espacio escolar, que se manifiestan y visibilizan las diferencias culturales e identitarias, estas últimas refieren complejos procesos tanto sociales como culturales. Procesos en los que se insertan los sujetos y las diferencias se cosifican, -por encima de su voluntad- (Luckman y Berger, 1992), ocultando tras una aparente diferencia material, la desigualdad entre los sujetos.

Los símbolos patrios, no son los únicos referentes culturales presentes en la historia de la población mexicana, en general y de aquellos que pertenecen a una etnia, en particular. Está presente también la historia de su región, de su comunidad, de sus antepasados, con sus propios hechos y significaciones. Sin embargo, cuando hablamos de cultura y de identidad, la mayoría de los mexicanos que transitan por un espacio escolar, traen a su memoria elementos de la cultura nacional y sus concomitantes emblemas de identidad nacional componentes del nacionalismo mexicano. Es por ello que en el marco de un discurso intercultural, es importante señalar que en los momentos importantes en la consolidación de nuestra nación y en la construcción del nacionalismo, lo indígena ha estado presente. y ha jugado un papel estratégico como referente simbólico.

El referente indígena, ha jugado un papel estratégico como referente simbólico en la significación o *resignificación* de ese nacionalismo, [Gutiérrez Chong, 2001]. Sirviendo de legitimación del discurso histórico que el Estado ha querido reproducir en cada época de la historia nacional. Ubicando temporalmente las bases de ese nacionalismo, en los primeros años del México Independiente. Después del movimiento de Independencia, el naciente nacionalismo mexicano, estuvo fundamentado ideológicamente en el patriotismo criollo, [Brading, 1985]. Desde entonces y hasta la fecha, los referentes simbólicos indígenas se incluyen en la historia, como si complementaran de manera natural con los nacionales. En el proceso -o intento- de armonizar los referentes simbólicos étnicos y los nacionales, la figura del maestro ha sido protagónica. Como lo documenta Jorge Tirzo (2007), los educadores, buscan la formación de la conciencia de los nuevos hombres. Tirzo Gómez refiere:

“...las raíces religiosas se expresan en el significado de la palabra magisterio, mientras que el aspecto social y científico, los hacían en el concepto de nacional”. [Tirzo Gómez, 2007:71].

El autor aclara también que tiempo después el concepto de magisterio se seculariza:

“...e intenta adoptar otra acepción, o tal vez tendríamos que decir otra religión, aquella producida por la ideología criolla y la necesidad de construir una patria y una nueva ideología, me refiero al nacionalismo”. [Tirzo Gómez, 2007:71].

El nacionalismo al que hace referencia Tirzo Gómez, es el fundamento filosófico de la idea de nación y de patria que se va fortaleciendo durante el siglo XIX y se ve consolidada con la significación que de ellos hace el pensamiento liberal de finales de ese siglo, es punto de partida para la noción de amor y respeto a la madre patria que se va implementando en el periodo posrevolucionario. Se convierte en espacio estratégico para fomentar tal pensamiento y sentimiento el discurso educativo difundido en las escuelas del país, en especial durante el siglo XX, la idea de nación se caracteriza por un fundamento *unicultural* y *una identidad nacional* basada en referentes que derivan de esa cultura nacional.

4.1.1. El proceso de construcción de una identidad nacional desde un enfoque intercultural.

Focalicemos ahora, en este apartado, el proceso de construcción de la identidad nacional. Partiendo de la premisa de que para hablar de ambientes interculturales, se requiere que esté habilitado un proceso de cambio en las mentalidades, actitudes y prácticas docentes. Ya que como algunas de las maestras entrevistadas, mencionaron “hablar de educación intercultural es brindar ambientes basados en el respeto a la diferencia, para educar para la paz. Como lo ilustra la foto.



Construir ambientes educativos interculturales es educar para la paz.

Foto: Guadalupe Hernández.

Se trata de trascender la parte discursiva gubernamental de políticas educativas, para arribar a su concreción y verificar su incidencia en la formación y práctica docente, práctica que está sustentada no sólo en los conocimientos propios de la profesión, sino en los referentes culturales de los profesores, con base en los cuales conocen e interpretan su universo natural y social, tienen un sentido de pertenencia a un territorio (nacional) y legitiman la historia (oficial) de dicho territorio, la cual han aprendido e introyectado con base en los conocimientos adquiridos a través de procesos sociales y educativos.

Para llevar a la práctica el enfoque intercultural que se requiere entonces, del análisis de los procesos sociales y educativos que brindan un corpus de conocimientos a los sujetos que residen en un territorio específico. Y en el análisis considerar que la mayoría de los conocimientos se procesan por medio de la lengua.

Al hacer referencia a los procesos lingüísticos que inciden en los procesos cognitivos del sujeto, es esencial para la explicación del fenómeno intercultural, reflexionar cómo en ambientes escolares donde se piensa y habla en español, se puede establecer un diálogo entre elementos culturales diferentes, que propicien ambientes educativos interculturales, tales como los que afirma, la política educativa intercultural y bilingüe implementada en nuestro país, se están favoreciendo desde principios del siglo XXI.

Para lo cual se activó como estrategia metodológica, aproximarnos a espacios educativos específicos, que nos colocaran en una posición pertinente para el análisis hermenéutico del impacto “real” de la educación intercultural y bilingüe en contextos educativos en los cuales prevalece, cuantitativamente hablando población perteneciente a la etnia mestiza o si prefiere a la sociedad nacional. Con relación a lo que prevalece cuantitativamente referimos una ideología, cultura e identidad nacional, lo que va configurando espacios de relaciones interpersonales en las que se manifiestan los referentes culturales que devienen de la “cultura” reconocida normativamente por el Estado y legitimada por las instituciones educativas. Cultura que se legitima con base en la Historia Nacional.

Se documentó cómo interpretan los maestros, su quehacer docente, con relación a la construcción de una identidad nacional de los alumnos y la intervención de la enseñanza de la historia en dicha construcción. Se intentó conocer cómo significan la relación entre la identidad cultural en tanto mexicanos, con la identidad étnica de los alumnos indígenas.

Los supuestos expresados por los maestros, se complementan con la revisión de la información brindada por los libros de texto de la asignatura de historia, y la observación de algunos procesos de socialización que se realizan en el espacio escolar, focalizando cómo viven los alumnos su inserción en la escuela. Para intentar explicar cómo se concreta la información recabada en la formación de la identidad cultural de los alumnos indígenas.

Se trata de ver como se objetiva en el imaginario de los sujetos educativos (alumnos y maestros) la idea de que México es un país pluricultural y multiétnico. Al hablar de *pluri-culturalidad*, retomando la idea de *cultura*, que se mencionó en el capítulo I, se refiere Geertz (1992), como la organización social del sentido, como pautas de significados “históricamente transmitidos y encarnados en formas simbólicas, en virtud de las cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias. Acotando que en un Estado-nación, la idea de cultura, está relacionada con la producción de bienes tanto materiales como simbólicos, los primeros refieren sitios arqueológicos, vestimenta, alimentación, entre otros. En el caso de lo simbólico, está la lengua, formas de pensar, sentir, ver y entender la vida, plasmado el componente simbólico en costumbres, tradiciones y forma de organización social, económica y política.

En la primera parte, del capítulo, se describe el universo de trabajo y los datos de los dos referentes empíricos, en los siguientes apartados; se refiere el proceso de *construcción y reconstrucción de la identidad étnica*, se documenta lo dicho por unas maestras que trabajan en una escuela primaria con presencia de niños indígena, la maestra Toni, docente de quinto grado, que durante el ciclo escolar 2010-2011, recibió asesoría, dentro del marco de una Educación Intercultural y Bilingüe, de cómo aplicar el Programa Intercultural y Bilingüe en el trabajo cotidiano con los alumnos y la maestra Leticia, directora del plantel.

#### 4.2. La construcción de la *Historia* como fundamento de la identidad nacional.

Para abordar los referentes conceptuales de los docentes en torno a las categorías de identidad étnica e identidad nacional y del papel que juega la enseñanza de la Historia, en el proceso de construcción de una identidad nacional, se consideran nuevamente los testimonios de profesores de las dos escuelas, que conformaron nuestro referente empírico, que estaban en función de maestros frente a grupo o como directivos.

Sin conocer cuales fueron concretamente sus etapas, se puede decir que los españoles americanos, transitaron por un proceso a través del cual se concientizaron de que eran americanos -se identificaron y fueron identificados como tales-, a pesar de las grandes diferencias que existían entre ellos y los indígenas, mulatos y mestizos, teniendo tal vez como único vínculo las creencias religiosas, en particular la religión católica. El patriotismo criollo giraba en torno a su ascendencia española, la cual les daba algunos privilegios, pero no eran iguales a los que disfrutaban los españoles nacidos en la península, diferencia acrecentada por el llamado de las raíces de la tierra en que nacieron. Durante el siglo XVII se intensificaron las pugnas entre criollos y peninsulares, la dualidad residente en el Nuevo Mundo desarrolló identidades, en apariencia, diferentes, aunque la distinción estaba basada más en prejuicios sociales que en diferencias de fondo, [Gutiérrez, Chong, 2001].

En la mayoría de las fuentes documentales y muy en particular en los libros de texto, se presentan los acontecimientos históricos –como la conformación del nacionalismo criollo-, de forma narrativa, sin brindar elementos que permitan a docentes y alumnos, identificar elementos de conflicto social, económico, político o ideológico, y puedan interpretar y entender críticamente dichos conflictos. Los componentes *de corte histórico y religioso*, en la actualidad siguen brindando elementos simbólicos con base en los cuales una parte significativa de la población sigue construyendo su identificación y autoidentificación nacionalista.

Proceso que dio inicio en un discurso religioso que buscaba similitudes y coincidencias, entre la religión indígena y la española, por ejemplo se puede citar que el estudioso Carlos de Sigüenza y Góngora, aceptó la teoría que identificaba a Santo Tomás con Quetzalcóatl., [Brading, 1983]. Sin duda el elemento que consolidó a la identidad criolla, fue la aparición de la Virgen María de Guadalupe en 1532, que brindó una base espiritual propia, a la religiosidad católica mexicana.

Este "emblema" de la Guadalupana, permitió la identificación tanto de criollos como de indígenas "*como mexicanos*". Sirviendo como símbolo unificador y cimiento del nacionalismo mexicano, [Brading, 1983]. No obstante seguía siendo una creación criolla, que habilitaba estrategias ideológicas de los Pueblos Originarios, para incorporar a la "nueva deidad" religiosa, como advocación de sus propias deidades, situación que ha sido documentada por varios antropólogos el tema del sincretismo y reelaboración simbólica en México, como son los trabajos de Johanna Broda, Felix Baez, López Austin, Bartolomé y Barabas, entre otros.

El nacimiento de una nueva "*Nación*" dio como resultado una estructura social, económica, política y cultural, que mezclaba elementos tanto de la cultura prehispánica como de la española, que se vio acompañada siempre por la imagen de un "*emblema*" que representó –cubriendo los propósitos del Estado-, la esperanza de todos los pobladores de México, indígenas, negros, criollos, mestizos e incluso de los españoles, de que se estaba constituyendo una realidad social con base a un mosaico de ideologías. El movimiento criollo y el proceso de consolidación de una nación, ha venido siendo fundamentado por los hechos narrados en *Historia*. Hechos que se presentan como asuntos que resolvieron, -en otros momentos-, las diferencias y desigualdades existentes entre los sujetos que conformaban la población mexicana y, por tanto, también las diferencias ideológicas. Brindan además imágenes que se adecuen a la política de Estado vigente.

La maestra Juanita comentó, *la historia presenta y retira personajes de acuerdo a los que se apegan a la política vigente en casa sexenio*

- Un ejemplo es el caso de Benito Juárez García, enaltecido por varios gobiernos y presentado en los libros de historia de sexto grado de educación primaria, correspondientes al Plan y Programa de Estudio de 1993, como un personaje de la Historia Nacional, de origen indígena, que con base en su esfuerzo llegó a la presidencia y mejoró las condiciones de vida de los mexicanos, destacando su legado a la patria. [JGHG, junio de 2011].

Reafirmamos pues la idea de que la fusión de elementos indígenas y mestizos ha sido una constante en la historia nacional, utilizados la mayoría de los casos como cimientos de una identidad nacional que se antepone a las identidades regionales y, más específicamente, a las étnicas. Para adentrarnos en el tema, presentamos algunas de las nociones que sobre la identidad nacional tienen algunos de los maestros y las maestras que fueron entrevistados, durante el proceso de la investigación.

Para una docente, que tenía 6 años de servicio en educación primaria, *la identidad nacional es el conjunto de valores que se enseñan en la escuela, esos valores son parte de la vida de los alumnos y se vinculan con la educación que se les da en la escuela*, [JGHG, mayo 22 de 2011].

La profesora Ma. Minerva con 33 años de servicio, consideró que *la identidad nacional es reconocer y valorar las costumbres y tradiciones de las personas, así como la de su etnia. Esta se vincula con la educación, a través de la aplicación de valores, por ejemplo si tenemos el valor del respeto podremos comprender la identidad nacional y entonces valoraremos todo lo que nos rodea.*<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> JGHG/22052011

Para Carol, maestra de primer grado, con 15 años de servicio, *la identidad nacional es el reconocimiento que se tiene hacia nuestra nación, así como el valor que debemos darle, y es a través de la educación, que se fomenta el amor a su patria, así como cuidarla, conocerla y respetarla.*<sup>19</sup>

La maestra Rosa, tiene 18 años ejerciendo la docencia. *Opina que la identidad nacional es el orgullo que debe sentir como mexicana. La educación y la escuela ayudan a valorar el amor por la patria.* [JGHG, junio 12 de 2011].

Sus interpretaciones, reflejan una aproximación superficial al proceso de construcción de la identidad nacional, en la que no aparecen los procesos ideológicos ni el papel que juega el Estado y la escuela misma en dicho proceso.

Los maestros parecen *auto-percibirse* como educadores morales, más que como transmisores de una visión nacionalista fundamentada en una razón occidental. Tampoco parecen identificar el referente simbólico con base en el cual se construye la identidad nacional, ni como ese referente es resignificado periódicamente por el Estado y legitimado por el gobierno y política educativa en turno.

Con base en la información obtenida, se puede decir en una primera aproximación al tema tratado, que las maestras entrevistadas, identifican la función de la escuela como un “deber ser”, que enseña a los niños a ser buenos mexicanos. En su percepción de la historia y de la identidad nacional, está ausente una visión crítica y un posicionamiento como sujeto histórico. Se manifiesta en cambio, una posición moral, pero una moral no filosófica, sino doctrinal, donde lo bueno y correcto es enseñar a los alumnos a amar a su país, respetar al gobierno e instituciones sin cuestionarlos.

---

<sup>19</sup> JGHG/22052011

La Maestra Tere, decía, *“nuestros alumnos deben respetar, la bandera y al presidente que representa a nuestra patria pues lo contrario los haría malos ciudadanos y malos mexicanos”*.<sup>20</sup>

En el proceso educativo, según lo expresado por las docentes, no se busca entender cómo se conformó la nación, quienes intervinieron en el proceso y los efectos que la unificación implicó entre los mexicanos originarios, no criollos, no mestizos y no españoles. Refieren a la identidad nacional como “formada” y no como construcción de contenido y base simbólica. Creen que los contenidos que se trabajan en historia sirven para que los alumnos conozcan cómo eran sus antepasados, portadores de nuestras raíces; pero no relacionan esos antepasados con los grupos étnicos actuales, lo que se confirma cuando refieren que la identidad étnica debe ser trabajada únicamente en las escuelas a las que asisten niños indígenas “diferentes”.

La percepción de diferencia, de los docentes hacia los niños indígenas, los ubica como diferentes también para aprender. Algunas maestras incluso comentaron, que son niños que no aprenden.

Otro referente que era importante incorporar para el análisis es, desde la perspectiva de los docentes, qué asignaturas se relacionan con la identidad nacional y por qué. Cinco de los docentes encuestados consideraron, en su mayoría que es la asignatura de historia.

Para una maestra con 21 años de servicio, opina que la asignatura de español, Exploración de la naturaleza y la sociedad, Formación Cívica y Ética y Educación Artística, vinculan con la enseñanza de la Identidad Nacional.<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup> JGHG/22062012

<sup>21</sup> HGJG/22062012

Para la profesora Sonia con 23 años de servicio, una asignatura estrechamente relacionada directamente con la identidad nacional, es la de Formación Cívica y ética, porque los temas en ella tratados están relacionados con la identidad, sin embargo también la Historia para conocer el pasado de nuestra Nación y el Español para estudiar nuestra lengua y la de otros pueblos.<sup>22</sup>

El maestro Sergio, docente desde hace 29 años, opinó que principalmente Formación Cívica y Ética, pero que se puede vincular con todas, depende de englobar y comprender qué y cómo se quiere trabajar la identidad nacional y reflexiona que finalmente, es la escuela la encargada de formar ciudadanos de cada nación, en el caso de nuestro país de formar a los alumnos como buenos mexicanos.

La cuestión es qué pasa con los niños que no asisten a la escuela o no concluyen su educación básica, no son ciudadanos o buenos mexicanos.

En el tratado de los procesos identitarios, para el caso de México, es importante hacer referencia a la fusión del universo mestizo con el indígena, que se apoya en el campo de lo simbólico y d Identidades múltiples, es decir ubicar el análisis entre la cosmovisión indígena y la mestiza. Teniendo presente que el imaginario social, de los mexicanos se ha basado a lo largo de su historia, en dos referentes míticos de origen étnico, el primero es el mito de fundación y descendencia, y el segundo el mito cívico de integración nacional sustentado en el heroísmo del presidente Benito Juárez (1806-1872), de origen zapoteco. Juárez -símbolo emblemático de una política mestiza y de un origen indígena-, simboliza una interrelación de sucesos de la historia nacional, como la defensa de la patria, la conformación de una república y de una ideología republicana. Es el cimiento para la construcción de una biografía indigenista que enaltece el origen étnico del presidencialismo de mediados del siglo XIX, [Gutiérrez Chong, 2001].

---

<sup>22</sup> HGJG/22062012

#### 4.2.1. Identidad nacional e identidad étnica: confrontación o complementariedad de referentes culturales.

La eficacia, en el nivel simbólico de estos dos referentes míticos, se debe entre otras causas, a los esfuerzos del Estado por poner en marcha una política educativa encaminada a proporcionar una educación pública masiva, así como a un manejo oficial y selectivo acerca de la identidad nacional y la historia, que sustentan la narrativa de una historia y referente étnico, único, el mestizo.

Paradójicamente, se maneja lo indígena como símbolo de unidad nacional, pero lo indígena muerto, no lo vivo – no los grupos étnicos-. El estado, legitima un discurso que reconoce y valora lo indígena, al tiempo que somete el carácter étnico de los grupos indígenas, que sustentan su historia e identidad en sus propios conceptos de origen y descendencia. Por lo que es necesario para el análisis que realizamos, conocer la percepción y significación que de los referentes de integración nacional, tenían los docentes. Ya que podemos plantear hipotéticamente, que en algunos casos los maestros encargados de aproximar a los niños a la narrativa histórica oficial, ni siquiera tienen presente esta confrontación de paradigmas de cuyos portadores son los alumnos y ellos mismos.

Las maestras consultadas, refirieron que: *la identidad nacional son el conjunto de elementos que nos caracterizan como parte de nuestro país, estos elementos son las tradiciones, nuestra historia, el contexto social que compartimos todos y sobre todo los símbolos patrios.*<sup>23</sup>

Entienden a la identidad étnica como un conjunto de costumbres y tradiciones muy arraigadas y propias de determinados grupos étnicos. Consideran que la educación se vincula con la identidad étnica al aceptar y ayudar a rescatar nuestras raíces a través de la enseñanza de la historia de nuestro país.

---

<sup>23</sup> JGHG/13092012

Una primera aproximación a estas interpretaciones propician reflexionar que el conjunto de elementos que conforman a la identidad nacional son asumidos como *referentes identitarios* “obligados” para todos los mexicanos y cuestionarnos, si los elementos que conforman a la identidad intercultural de “algunos” grupos étnicos son conocidos y reconocidos por los mexicanos que no pertenecen a estas comunidades indígenas. Reflexiones que se podrán profundizar al trabajar sistemáticamente con docentes que atiendan grupos en donde hay niños, pertenecientes a diferentes etnias.

Algunos maestros consideran que la escuela interviene de forma importante, para que los alumnos adquieran una identidad nacional.

Porque, por ejemplo a los niños del Distrito Federal se les muestran diferentes actividades artísticas que hay en cada Delegación y cuando llegan a su propia Delegación ya conocen sus costumbres. Así pueden entender que hay lugares en la República Mexica, en donde las personas tienen sus propias tradiciones y costumbres, su historia pues. <sup>24</sup>

Ven a la identidad cultural de los alumnos como diferente con la identidad nacional de los mexicanos. Opinan que no es lo mismo, porque la cultura se refiere a las tradiciones de un lugar y la nacional se refiere a la cultura que tenemos todos los que vivimos en el país.

Aunque en el extranjero se nos reconoce únicamente a través de algunos aspectos, por ejemplo por el mariachi y este es parte de la identidad nacional, no de la cultura de los pueblos que hay en México, que tiene su propia música y hasta hacen sus instrumentos. <sup>25</sup>

Los docentes entrevistados consideran que, la historia enseña los referentes de diferentes culturas y los acontecimientos que se han dado en distintas partes de nuestro país.

---

<sup>24</sup> Op.cit.

<sup>25</sup> JGHG/05102012

Aunque en los libros de texto sólo se mencionan ciertas costumbres pero no se profundiza sobre la importancia que tuvieron en su cultura y sobre todo con las etnias actuales. Al preguntarle a un maestro cómo intervenía la enseñanza de la historia en la construcción de la identidad nacional de los alumnos, con los que trabajaba comentó:

En el hecho de mencionar las fechas importantes que tenemos como país y que se tratan en las ceremonias cívicas, generalmente tratadas como efemérides. En nuestra identidad nacional la bandera, los símbolos patrios, el himno nacional, el juramento a la bandera, son parte importante. ...también es cierto que en la historia que se enseña en la escuela, a veces no se narran los hechos como sucedieron, al igual que los medios de comunicación que muestran lo que quieren, de lo que pasa en el país.<sup>26</sup>

Con relación a los aportes que la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), implementada en el ciclo escolar 2009-2010, ha brindado en la formación de los alumnos, para aprender, entender e interpretar la historia de su país, los maestros opinaron que los libros de texto ya están mejor estructurados, no son tan solemnes como antes, incluso ya hasta se manejan los términos populares que se usan en cada lugar, aunque su utilidad depende de qué tanto los maestros los conocen y sepan cómo deben utilizarlos. Resaltaron también que los nuevos libros. “Dan más datos sobre las características económicas, políticas y sociales que existían en cada etapa que se trabaja, se habla de los conflictos existentes entre los diferentes grupos sociales de entonces”.<sup>27</sup> De la información obtenida, únicamente se retomó lo relacionado a cómo se presenta la información y cómo dicha información se relaciona con la identidad nacional, sin que se abordara cuestiones relacionadas con los contextos de cada época, ni los conflictos existentes entre los diferentes grupos sociales y políticos de entonces.

---

<sup>26</sup> JGHG/05102012

<sup>27</sup> JGHG/05102012

Con relación al tema de la identidad, era esencial para nuestra investigación, conocer la percepción de los docentes en cuanto a que si existe alguna diferencia entre la identidad cultural de los niños que pertenecen a un grupo étnico, ellos o sus padres y, la de los otros niños (mestizos). Por lo que, en una segunda entrevista, le preguntamos a una docente que habían trabajado en una población indígena, qué era para ella la identidad cultural de los alumnos a lo que respondió.

“Las características de sus raíces que les transmitieron sus padres o abuelitos, sus antecesores. La escuela en algunas ocasiones construye y en otras destruye esa identidad, porque les inculcamos situaciones que son más llamativas y van dejando a un lado las propias, por ejemplo algunas situaciones del extranjero, como el día de muertos, la navidad. La identidad cultural se relaciona con la identidad nacional porque que se van conjuntando para organizar un todo”.<sup>28</sup>

*La enseñanza de la historia interviene en la construcción de la identidad cultural de los alumnos, porque les permite reconocer sus raíces y les permite conocer otras épocas de su cultura, [JGHG, 07-2011].*

Los docentes no consideran que los grupos étnicos conforman su identidad más vinculados con la naturaleza y la espiritualidad y los alumnos que no son indígenas, su identidad cultural está vinculada más con elementos materiales.

En cuanto al vínculo entre la enseñanza de la historia y la identidad nacional, siete docentes, de las diez entrevistadas, consideraron que:

“... todas las asignaturas intervienen en la “formación” de una identidad nacional en los alumnos, ya que la propuesta educativa actual tiene como propósito dar una formación integral a los niños y que además se sugiere se trabaje de manera transversal, vinculando todas las asignaturas.

---

<sup>28</sup> JGHG/20102012

Las tres maestras restantes opinaron que las asignaturas que se vinculan con la “formación” de una identidad nacional en los alumnos son las historia y la de formación cívica y ética. Que la primera permite conocer y salvaguardar nuestras raíces –no aclaran cuáles son esas raíces- y la educación cívica los “forma” como mexicanos y ciudadanos”.<sup>29</sup>

A la pregunta de qué asignaturas se vinculan con la identidad étnica respondieron, que ninguna porque en la escuela no hay niños indígenas y las otras cinco dicen que en todas donde se hable de interculturalidad, porque en ellas enseñan a los niños a convivir con niños “diferentes”.

Un punto coincidente en los comentarios de los maestros, fue que el contenido de los libros de historia, se reacomodan y quitan, de acuerdo al interés del gobierno en turno. La maestra Leticia comentó:

*En el caso del 2009, los contenidos referentes a la historia de los pueblos originarios, al tiempo que paradójicamente, se presenta como uno de los bastiones de la RIEB, el enfoque intercultural, que pregona el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural presente en el territorio nacional, [JGHG/2011]*

Para fortalecer el análisis se complementó la información brindada por los maestros con el análisis de los materiales utilizados para trabajar la signatura de historia.

---

<sup>29</sup> JGHG/22092012

#### 4.3. Textos y contextos: cómo intervienen los libros de texto y la enseñanza de la historia en la construcción de la identidad cultural.

Veamos cómo se insertan en el caso mexicano los libros de texto de la signatura de historia, en la construcción y reproducción de una historia nacional, para lo consideramos necesario citar algunos antecedentes.

En los años sesenta los libros de texto gratuitos y los materiales didácticos para enseñar historia, provocaron debates académicos y políticos que derivaron en escándalos nacionales. En los años noventa, se presentó una situación similar, a principios de esta década (1992), se incrementó el número de libros, debido a que los libros y guías elaborados y publicados, fueron retirados de la circulación -como resultado de críticas y ataques-, a pesar de que fueron diseñados por especialistas –investigadores e historiadores-, que ganaron el concurso convocado por el Estado en el año de 1993. Los libros no salieron a la luz, esperando que la opinión pública, olvidara los errores y contradicciones que presentaban los textos. Es hasta 1994-1995, por una parte porque los libros se cambiaron y por otra porque los problemas políticos, económicos y sociales ocupaban la atención de los mexicanos. En 2009, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica, se vuelven a cambiar los libros de texto, teniendo las últimas modificaciones en el 2011.

Un análisis de los libros de texto, en particular de los de la asignatura de historia, parece sustentar la hipótesis de que en ellos se contienen los elementos nacionalistas con base en los cuales la escuela, cumple su función de transmisora de referentes simbólicos para que los alumnos construyan su identidad nacional y contienen los símbolos con base en los cuales se genera la unidad nacional. Sin embargo en cada región del país los diferentes grupos étnicos que residen en ellas también cuentan los elementos simbólicos con base en los cuales construyen una identidad de grupo y es gracias a ellos que se posibilita la cohesión de dichos grupos.

Para documentar cómo se relacionan los referentes simbólicos nacionalistas y los elementos identitarios étnicos, se presentan los elementos contenidos en los actuales libros de historia de Educación Primaria. Específicamente el de quinto, ya que es en este grado donde se trabajan los contenidos del periodo histórico que refiere la conformación del nacionalismo mexicano. Además de ser grado en el que trabajaba la maestra Leticia y el que cursaba Juan, informantes que sustentan los datos presentados en los dos últimos capítulos de la tesis, centrados en el tratado hermenéutico de la identidad étnica de alumnos indígenas.

Con relación a la estructura y características de los libros, en la presentación de los libros, se explica que el texto es la continuación del estudio de la Historia de México iniciada en cuarto grado, abarca un periodo que inicia con el México Independiente y termina con los cambios ocurridos en el país a finales del siglo XXI y los albores del XX. Que los sujetos históricos son los conjuntos de culturas, pueblos, personajes y eventos que han contribuido a forjar la nación libre y soberana que somos. Habla de los episodios fundamentales que nos ayudan a comprender mejor el país en el que vivimos. Su propósito es proporcionar información sobre nuestro pasado y despertar en los niños gusto por la historia y amor a la patria, así como la conciencia de identidad común entre todos los mexicanos.

Se presentan hechos históricos que van desde los primeros momentos de la vida independiente de México hasta las transformaciones de finales del siglo XX y principios del siglo XXI. Cuenta con cinco bloques, cada uno integrado por tres partes: 1) Panorama del periodo, una breve introducción sobre los temas que vas a estudiar en cada bloque. 2) Temas para comprender el periodo, donde se analizan los acontecimientos y procesos históricos de cada bloque. 3) Temas para reflexionar, los cuales aluden a la vida cotidiana, la salud, la sociedad, la tecnología y los valores de cada época entre otros temas.

En los libros se encuentran apartados o secciones para enriquecer el estudio de la historia, lo cuales son: ¿Qué sabes tú?, ¿Cuándo y dónde pasó? Para detectives. Consulto en...Para observadores. Niños y niñas en...Curiosidades de la historia. Comprendo y aplico. Repaso y aprendo.

Para realizar un análisis de la información contenida en los textos, se presentan los siguientes elementos:

- El manejo simbólico de la lengua

“Antes nadie hablaba español en esta tierra; había tzotzil, náhuatl, maya...otras lenguas, ahora la mayoría de los mexicanos hablamos español. Eso es un cambio pero muchas lenguas indígenas que aún se hablan, han permanecido”.

- Manejo simbólico de espacios

El gobierno del país reside en la Ciudad de México, donde antes estuvieron el gobierno virreinal y el del señorío mexicana.

- Imagen del indígena actual

En un recuadro donde aparece una imagen de un indígena aparece un texto que dice: “En general las condiciones de vida de los indígenas mexicanos *son malas. Necesitan trabajo, alimentación, servicios de salud, escuelas, seguridad y respeto.*”

- Manejo del texto

“Se ha trabajado intensamente para integrar a la población indígena al desarrollo de México y para fomentar su mejoría, pero es mucho más lo que aún falta por hacer” [Libro de historia, 2011]. Al leer el texto antes referido, se habilita la reflexión de qué tanto se ha “trabajado” para que en más de tres siglos las condiciones de vida de los indígenas sigan siendo precarias.

Se complementa la información siguiente cuadro, en el que se nombran y explican los elementos iconográficos del libro.

*Cuadro*

ELEMENTOS PARA EL ANALISIS DEL LIBRO DE HISTORIA DE QUINTO GRADO					
TEMA	IMÁGENES	PERSONAJES	CATEGORIAS	SIMBOLOS	ESTRATEGIA
De la reforma a la república restaurada	Mapas, batallas, fusilamientos, indígena dormido.	Políticos, maestros, militares, indígenas	Reforma, republica, cultura, conservadores	Himno Nacional ejército	
Del Porfiriato a la Revolución Mexicana	Iglesia, mapas, gobernadores, batallas, transporte, impuestos, caricaturas del Presidente.	Revolucionario, presidente (Porfirio Díaz)	Constitución, cultura revolucionaria	Caudillos, campesinos, dictador, mapas	Contexto revolucionario
De los caudillos a las instituciones	Líneas del tiempo Mapas Marchas Tablas y graficas de población murales	Campesinos Presidentes, militares, revolucionarios, pintores.	Educación nacional Comunismo Proyecto educativo Movimiento estudiantil	Sindicatos Estandarte de la virgen Logos de partidos y sindicatos	Repaso – auto-evaluación
México al final del siglo XX y los albores del siglo XXI	Presidentes mexicanos y de otros países Ejercito zapatista Deportistas Artistas Escritores 2 festividades, danza y ofrenda de muertos	Artistas Pintores Futbolista Guerrilleros sismos	Reforma Política Alternancia de poder Tecnología. democracia	Los presidentes contemporáneos PRI: De la Madrid -Salinas -Zedillo PAN: Fox -Calderón -Labastida	

Otro material con el que trabajan los maestros, es el Programa de cada grado, en el caso que nos ocupa, el programa de estudio 2001 de quinto grado. El panorama que presenta el enfoque didáctico, el cual es formativo, con el que se busca evitar privilegiar la memorización de nombres y fechas, centrando el trabajo en el análisis de los contextos abordados. Se menciona que desde la perspectiva con que se trabaja en la asignatura, la historia contribuye a entender y analizar el presente, planear el futuro y aproximar al alumno a la comprensión de la realidad y sentirse parte de ella como sujeto histórico.

Se dice que se busca desarrollar en los alumnos las competencias para la comprensión del tiempo y del espacio histórico, el manejo de información histórica y la formación de una conciencia histórica para la convivencia. Pero estos procesos entran en el campo de la metacognición e implica que los docentes tengan a su vez desarrolladas ciertas habilidades cognitivas, para aplicarlas y además aplique la metodología pertinente para favorecer los procesos de los alumnos.

Al revisar los libros se podría plantear que con ellos, el Estado procura a través de estudiar el pasado de México, fortalecer la unidad nacional, es decir de alguna manera fungen como controladores sociales, ya que aquellos que cuestionen el discurso históricos, las instituciones pasadas y presentes, atentan contra dicha unidad. Sin embargo para realizar un tratado objetivo de la Historia, que permita a los alumnos desarrollar habilidades para la crítica y la reflexión y, que estén en condiciones de plantear soluciones a problemáticas, incluso de índole social, es indispensable considerar que no basta con recordar lo que sucedió –el hecho en sí- reflexionarlos, entender sus causas y sus consecuencias para interpretarlos, para poder entender e interpretar el presente y estar en condiciones de influir en el devenir social.

En los libros de textos, no se dan elementos para que los alumnos identifiquen las diferencias y similitudes entre el contexto nacional e internacional. Para que los alumnos puedan habilitar una visión crítica, para entender que los personajes que están presentes en la historia, tuvieron aciertos y cometieron errores. Pero sobre todo que no fueron ellos sino las características de su contexto, lo que permitieron que se suscitara los hechos históricos que se narran.

Para concluir este capítulo planteamos que, la enseñanza de la historia en México, desde principios del siglo XX, en el periodo posrevolucionario, en particular en la educación primaria, se enfoca en los “héroes nacionales minimizando las desigualdades y conflictos de interés presentes en la sociedad nacional.

La Historia se presenta como una progresión lineal, que refleja la influencia de una “ideología del progreso”, tras la cual se invisibilizan los crímenes y la corrupción los líderes políticos y los miembros de clases privilegiadas social, económica y políticamente, en cada época de la historia mexicana. Se omite, casi en su totalidad, la discusión de la historia reciente, fundamental para el entendimiento del presente. Cuando una de las competencias a desarrollar en los alumnos, según está planteado en el programa, es que puedan usar el pasado para entender el presente.

La historia oficial, no está considerada como una sucesión continúa de acontecimientos, que van desde los orígenes del hombre hasta nuestros días, es decir como una cronología real, sino que tiene una lógica y un sentido que son el principio de selección de espacios geográficos y temporales, así como de los hechos y de los acontecimientos, que en dichos espacios se presentaron y son ellos los que dan forma a las historias nacionales

La mayoría de las historias nacionales son de una u otra manera tributarias de la historia occidental, por el tipo de categorías y visión de cada época, que presentan para describir, explicar e interpretar los procesos sociales y culturales. La visión occidental, sirve de estereotipo en la construcción de una narrativa histórica oficial, por lo tanto, la Historia enseñada a los niños en la escuela, recibe igualmente la herencia de la tradición historiográfica occidental.

En el caso de México, país pluricultural, es importante destacar algunas de las principales características de la historia islámica, que sirven para entender cómo esta se fue vinculando y anteponiendo a la identidad de los pobladores del territorio islámico y como, en tanto estereotipo, en los Estados nación que es incorporado sirve para poner a la identidad nacional como aquella que trata de homogeneizar a todos los sujetos que viven en el territorio nacional.

En síntesis, la historia nacional es construida por los Estados e introyectada por los ciudadanos, con base en relatos e imágenes que en el caso de la historia, tienen como herramienta principal los libros de texto, cuya configuración, contenido y difusión, está controlada por el sistema de gobierno que prevalece en una nación en un espacio temporal determinado. El nacionalismo oficial en México se ha configurado como un proyecto estatal a largo plazo que intenta construir una nación uniformizada en lo cultural y en lo lingüístico mediante políticas e instituciones de integración.

Esta agenda tiene una ambivalencia intrínseca: por un lado, las políticas de integración del Estado, en especial el *indigenismo* y el sistema educativo implantado para ese fin, han hecho diversos intentos desde los años veinte por integrar y asimilar a los “indios vivos” a la nación, a través de insertarlos, en un proceso cultural e identitario, que le son ajenos.

Por tanto la construcción de una cultura nacional comporta la utilización selecta de elementos usurpados de la vida cultural indígena y del pasado étnico. Baste recordar que una de las políticas más importantes derivadas del proceso posrevolucionario de construcción de una nación es la expansión y desarrollo de un sistema educativo público y la introducción, en 1960, de la primera colección de libros de texto, obligatorios y de cobertura nacional, para la educación primaria. Sustentados en el discurso de alfabetizar a todos los mexicanos, se buscó proporcionar emblemas y símbolos históricos oficiales, que dieran y dan sustento a una identidad nacional.

El mundo contemporáneo, esta práctica educativa de Estado, ha dado lugar recientemente a un debate académico, que se ha polarizado entre los “histórico-culturalistas” y los “modernistas”. La perspectiva modernista tiene un peso considerable porque identifica el papel del Estado y de sus políticas nacionalistas como vías para la integración.

El Estado se configura como organizador y monopolizador de una educación masiva como condición para la formación y mantenimiento de la nación, [Gutiérrez Chong, 2001].

La diversidad, por tanto, no es un obstáculo para la unidad, siempre y cuando su existencia sea políticamente reconocida y valorada como factor constitutivo del Estado. Sin embargo los grupos indígenas de México se siguen viendo en el siglo XXI como portadores de tradiciones alternativas y esquemas de interpretación del mundo, tradicionales, que luchan por sobrevivir en un contexto global, cuya lógica racional se caracteriza por su carácter hegemónico y su matriz occidental. Al hacer referencia a visiones e interpretaciones del mundo y a procesos de construcción de conocimientos; nos ubicamos, como se mencionó en el primer capítulo de este documento, ante un problema filosófico. Que en el ámbito educativo lleva a cuestionar los fundamentos filosóficos que sustentan los Planes y Programas de Estudio vigentes, para las escuelas primarias públicas y privadas. Y la estructura del currículum, con base en los cuales, docentes y alumnos habilitan un corpus para interpretar el mundo social y natural que los rodea.

Es decir el problema filosófico del que hablamos, comporta cuestionar la hermenéutica apegada a los libros de *textos*, desde la cual maestros y alumnos, se abocan a la tarea epistémica de conocer y explicar el mundo, desde lo que podríamos llamar un sentido literal y no contextual. No obstante los actuales libros de historia; explicitan la necesidad de que los alumnos conozcan e “interpreten” los contextos en los que se configuran los hechos históricos; sin embargo la descripción de dichos contextos tiene un referente explicativo occidentalista y de fondo excluyente, de otras formas de interpretación del mundo. Ante lo cual, planteamos nuevamente el eje problemático que guio nuestra investigación; qué papel juega la interculturalidad, con relación a las fronteras territoriales, culturales e *identitarias* que parecieran desdibujarse en nuestro país. El cual, se caracteriza cada vez más, no sólo por ser un país pluricultural, si no por presentar contextos multiculturales, debido al acelerado proceso mundial de globalización.

#### 4.4. Hacia dónde perfilar el tratado de la historia para fortalecer la revisión de la identidad étnica.

Para transitar a un enfoque intercultural, debiera activarse un proceso en el que la historia del país tendría que ser *reescrita*, para ser contada, documentada e interpretada en función de un acercamiento de varios actores y diversos referentes culturales, en pos de la búsqueda de un futuro común

La enseñanza de la historia en un país que como el nuestro, está inmerso en un tipo de sociedad que se han vuelto muy compleja y en las que están cambiando muchas de las referencias que, hasta hace poco, generaban pautas de funcionamiento personal y colectivo basado en referentes culturales (nacionales) relativamente estables. El mundo de la educación, como parte del conjunto social, también participa de estos cambios y de estas incertidumbres del presente cultural.

En el caso de la enseñanza de la historia la complejidad se ha visto trastocada, por el interés de ciertos sectores políticos y culturales, en establecer unos contenidos y un tipo de enseñanza de la historia que ha provocado, desde finales del siglo pasado y en la primera década del este, con la llamada Reforma Integral de la Educación Básica, (RIEB) una fuerte polémica. El objetivo central de las reformas curriculares en la asignatura, realizadas en el marco de la RIEB, buscaba, de acuerdo a la versión oficial, establecer programas de estudio que no fueran dirigidos y cerrados y alejados del modelo enciclopédico, en los que los docentes tuvieran una actuación innovadora en la forma de trabajar la asignatura, propiciando un aprendizaje más razonado, a través de favorecer en los alumnos, desarrollo de habilidades para el manejo de fuentes históricas, la ubicación espacio temporal de los hechos, la identificación de causalidades en los procesos y estar en condiciones de posicionarse como sujeto históricos.

Lo anterior lógicamente implicaba fortalecer la metodología de trabajo que los docentes aplicaban en el aula y, que estos tuvieran referentes teóricos sobre los tópicos esenciales tratados, para entender e interpretar los procesos históricos de México, tales como las nociones de cultura, identidad, cultura e identidad nacional, pueblos originarios e identidad étnica.

Como lo plantean Arriarán es necesario en el tratado de una filosofía intercultural, incorporar un enfoque de filosofía barroca, que del cuenta del proceso de modernización propio de los países latinoamericanos, y en este sentido hacer referencia a las categorías de multiculturalismo e interculturalidad teniendo en cuenta que: el *multiculturalismo* en tanto perspectiva liberal, refiere un modo de entender la diversidad, por su parte la *interculturalidad* refiere la existencia misma de la diversidad. Así mismo es Otro es importante tener presente que en el actual debate entre interculturalidad y el multiculturalismo está presente la cuestión de la relación existente entre la cultura y la identidad. Lo que configura el tratado de uno u otra en un problema más complejo, que está atravesado por cuestiones étnicas y de normatividad; por lo que habría que hacer una reformulación epistemológica para el tratado de estas categorías, “Teniendo presente que a diferencia de la modernidad con su lógica lineal del tiempo, una política posmoderna debe impugnar las relaciones establecidas por la modernidad. Esto significa estudiar la lógica de la diferencia y ver la posibilidad de pensar una política de la otredad” [Arriarán Cuellar, 2010:90].

La discusión de *multi* e *intercultural*, es sin duda complejo, pero necesario para implementar una forma alternativa de interpretar, enseñar y aprender la historia. Sin embargo lo que pudimos observar en las clases de historia impartidas en las dos escuelas que constituyen nuestro referente empírico, existe un gran camino por andar en lo que a formación y fortalecimiento no sólo de la metodología de trabajo de los docentes si no de su conocimiento histórico.

Ya que se pudo constatar que: diversos docentes al abordar los contenidos históricos de los programas, implementaban una enseñanza básicamente expositiva, poco profunda y basada en el memorismo.

Por todo lo anterior a nuestra consideración es necesario destacar tres aspectos estratégicos para modificar o, en su caso fortalecer.

Los aspectos que se requiere tener como ejes conductuales para implementar una estrategia metodológica para el tratado de la historia, que favorezca la re/visión de la identidad nacional y la identidad étnica de los sujetos históricos son:

- 1) La reticencia, incluso rechazo, de las innovaciones didácticas, que intentan superar un tipo exclusivamente transitivo de la enseñanza de la historia, mediante nuevas formulaciones, en las que el alumno tenga una participación más activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que en muchas ocasiones está acompañado de un tipo de enseñanza vinculado al estudio escolar de los procesos históricos y de los problemas relevantes más conectados con el presente. La forma en que se había realizado la inclusión de las historias regionales o locales en los programas escolares, no lograr brindar una comprensión unitaria de la historia de México; en donde se identifique sus diferencias, para en términos de igualdad, se busque complementar los componentes de las historias locales con las versiones de la historia nacional.
  
- 2) Es necesario aproximarse a la realidad didáctica vivida en el aula y corroborar si se está abatiendo la atención de contenidos temáticos tradicionales. Si se ha logrado una suficiente actualización didáctica de los mismos ó, si sigue predominando un concepto de enseñanza más expositivo que activo, estos es, se privilegia la transmisión y memorización de los contenidos más que su aprendizaje y entendimiento real y activo por parte de los alumnos.

3) Si se ha logrado habilitar una formación histórica en los alumnos a partir de la generación de un juicio crítico y razonado. Aunque lo observado en los grupos de quinto y sexto grado visitados se observó que; en el aula sigue siendo significativo el espacio dedicado a formular preguntas, ejercicios, actividades o interrogantes al alumnado, basadas en cuestionarios.

Sin propiciar el desarrollo de habilidades para la utilización de distintas técnicas historiográficas relacionadas con el uso adecuado de la documentación, su tratamiento, su organización, su representación gráfica o su comunicación, a la y en cambio se les plantean pequeñas investigaciones de mayor o menor consistencia de investigación, que se cierran en el tema tratado en sí mismo.

Tal vez es necesario recordar que la investigación educativa reciente ha reportado que el denominado *código disciplinar* de los docentes sigue prevaleciendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje activado en las aulas de educación primaria. Por código disciplinar entendemos el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentos, rutinas y prácticas de carácter expreso o tácito, que orientan la práctica profesional de los docentes y que, si no están suficientemente cuestionadas y repensadas desde una consiente reflexión didáctica, se inspiran básicamente en la tradición establecida. [Raimundo Cuesta, 1997]

La propuesta metodológica actual contenida en los Programas de Educación Primaria y en los libros de historia para el alumno. Busca ofrecer una alternativa curricular para el tratado de la historia abierta y flexible, en beneficio de una enseñanza más flexible y crítica, que sobrepase el enfoque prioritariamente informativo, enunciativo o transitivo de la enseñanza de la historia, todavía muy marcado por el modelo de las historias generales de épocas pasadas, tendentes a sobreestimar las continuidades histórico-cronológicas y presentar el devenir histórico como algo natural, indiscutible y sin lagunas, fomentando una percepción legitimadora de lo existente, de lo finalmente triunfante.

La propuesta del trabajo establece una secuencia temporal que partiendo del presente (planteamiento del problema relevante, del que los alumnos necesariamente tienen alguna experiencia previa), aborda el pasado, más o menos remoto (en función de obtener nuevas informaciones significativas, de ampliar la experiencia histórica y de intentar que los alumnos vayan generando un conocimiento más complejo del problema estudiado a través del planteamiento metodológico adecuado).

Es en este tratado metodológico que radica el problema; los docentes no tienen la experiencia de abordar críticamente el hecho histórico, en la mayoría de los casos carecen de datos alternativos o complementarios, de los dados en los libros de texto, ignoran el contexto económico, político, social y cultural real en el que pasó y por tanto cómo pasó, derivando en una imprecisión de cómo se vincula con el presente.

La conclusión más patente de lo que encontramos en la visita a escuelas primarias y en las entrevistas a docentes, es la coexistencia de cambios y continuidades, esto es, la pervivencia de usos y prácticas educativas de tipo tradicional en la enseñanza, que conviven con prácticas minoritariamente más innovadoras. Sin embargo se debe destacar que a la hora de explicar tanto los cambios como las permanencias o rutinas en la enseñanza real de la historia, hay que considerar que éstas últimas, pese a lo que tengan de supervivencias y de arcaísmos, contienen en sí mismas una racionalidad o lógica institucional y adoptan la forma de estructuras de larga duración enmarcadas de la acción docente de los profesores de historia mediante la cual la vieja enseñanza de la historia ha perdido legitimidad, pero no vigencia. Para los alumnos la historia es una asignatura cuyo objeto es volver una y otra vez sobre un número reducido de hechos históricos, que no terminan de entender, memorizar una serie de información sobre estos hechos históricos, que les resultan aburridos y no les encuentran utilidad.

Los alumnos indígenas además los consideran complicados y muy alejados de lo que han escuchado contar por sus padres y familiares de lo que es la historia de su pueblo y de su gente, no logran entender cómo se relacionan unos y otros.

Por lo que resulta imprescindible: 1) brindar a los docentes una formación metodológica que les permita conocer y enseñar una historia reflexiva y críticamente razonada.

Además de una propuesta curricular que sea abierta y reflexiva e incluya contenidos de los pueblos originarios que permita, a lo largo de toda la Educación básica y, en particular en la Educación Primaria, conocer sus características culturales e incorporarlas como parte esencial de la historia nacional, así como establecer el vínculo entre estos pueblos y los grupos étnicos actuales, incluyendo la etnia mestiza.

2) Lograr la consecución del interés por parte del alumno respecto al conocimiento histórico.

3) Problematizar los hechos históricos abordados evidenciando, de forma reflexiva su impacto sobre el presente. Para lo que es fundamental el establecimiento de un mayor número de conexiones entre los temas abordados y las concepciones y representaciones de todos los alumnos (indígenas y mestizos), puedan tener de los temas abordados y las concepciones y representaciones que tengan sobre tales temas.

Esta práctica docente del tratado de la historia, estaría alejada de la educación histórica tradicional, sustentada en un narrativismo basado en la sucesión de edades de una supuesta historia universal o en el relato nacionalista y retrospectivo del territorio ocupado por cada uno de los Estados-nación actuales.

Contribuyendo a la relativizar los valores e instituciones hegemónicas de corte occidental, reivindicando la contribución pluricultural a la historia universal y a las historias nacionales. Ya que para comprender realmente las lógicas culturales de los alumnos indígenas, y aplicar realmente el enfoque intercultural e incidir en las relaciones interpersonales que se establecen en el espacio escolar, favoreciendo relaciones interculturales; es no es sólo reconocer la historicidad de la identidad nacional, en tanto mexicanos, sino confrontar y transformar los esquemas interiorizados para arribar a nuevas síntesis cognitivas, que también se verán cuestionadas por la historicidad de otras culturas, de manera que se establezca una dinámica de diálogo permanente. Y esto no se construye a partir de una figura del mundo sino de la renovación de un pensamiento ético que habilite la idea de diversas interpretaciones del mundo y por tanto la construcción de una historicidad polifónica.

Falta todavía profundizar en el análisis de cómo los actuales programas, libros de texto y prácticas docentes habilitan o no el tránsito a una identidad intercultural. Aspecto que será abordado en el capítulo cinco de la tesis.

## Capítulo V. Yo era náhuatl, yo era otomí, yo era tzotzil, ahora somos mexicanos: de la identidad étnica a la identidad nacional.

*No uiuiyo  
elí ual nij mati tlen nij machilia uan tlen ni mo kua tlajmijtía.*

*Mi ignorancia  
no es más que saber que siento y que pienso  
Pensamiento nahua.*

En este último capítulo se analizan los testimonios de los sujetos de investigación, con los cuales se realizó un trabajo a profundidad desde una perspectiva hermenéutica, elemento, que como se mencionó en el capítulo tres, habilitó el análisis e interpretación del impacto del enfoque intercultural en las relaciones interculturales que se establecen en el espacio escolar y explicar cómo incide en la re/visión de la identidad étnica de los docentes y alumnos, así como si esto les permite activar un proceso de construcción de una identidad intercultural.

Se documentan los testimonios de la maestra Toni, que durante el ciclo escolar 2010-2011, trabajó en un quinto grado al que asistían niños indígenas. Cabe recordar que esta docente tuvo asesoría durante el ciclo escolar 2010-2011 del Programa de Educación Intercultural y Bilingüe, sobre estrategias de trabajo para aplicar el enfoque intercultural en el trabajo en el aula.

En el grupo de quinto grado en el cual trabaja la maestra Toni, asisten los sujetos de investigación seleccionados: *José* perteneciente al grupo étnico *otomí*, *Roberto que es tzotzil* y *Juan que es náhuatl*, en este capítulo, al igual que en el tercero, se incorpora en el documento los datos proporcionados por los alumnos y los obtenidos en las entrevistas realizadas a la Sra. *Dominga, mamá de Juan*. Se brinda información también del referente empírico dos, comunidad escolar, en la que como ya se mencionó, no asiste población infantil indígena y los docentes no recibieron asesoría, por parte del Programa de Educación Intercultural y Bilingüe y que para fines metodológicos los ubicamos como referente de contraste

Lo anterior con el propósito de identificar, entender y explicar que estrategias implementan docentes y alumnos portadores de identidades étnicas y referentes culturales diferentes, para relacionarse en el espacio escolar. Se estructuró este capítulo con base en tres ejes temáticos: 1) hacia la construcción de la identidad étnica. 2) Interculturalidad y nacionalismo: los procesos de re/visión de la identidad étnica en el espacio escolar. 3) Por último Éramos náhuatl, otomí, tzotzil y ahora somos mexicano: de la identidad étnica a la identidad nacional.

Cerrando el capítulo, nombrando las dimensiones que pueden habilitar el tránsito de una identidad étnica a una identidad intercultural, la dimensión política, la dimensión legislativa, la dimensión social y la dimensión educativa.

## 5.5. Hacia la construcción de la identidad étnica.

La identidad cultural categoría que abarca o implica a la identidad étnica, se configura por los elementos que incorporan sus portadores en las relaciones interpersonales que establecen. La identidad social, en identidad que se construye y cobra sentido dentro de un contexto, social, económico, político e histórico determinado, sustentado en luchas pasadas y presentes libradas en un determinado territorio. Referentes históricos que sustentan el origen de los sujetos pertenecientes a un grupo específico, que por los referentes simbólicos que los identifican y por los que se identifican los miembros son referidos como grupo étnico. Donde los sujetos pertenecientes a ese grupo, luchan por ser reconocidos como diferentes culturalmente hablando, con su particular pensamiento, forma de ver y entender el mundo, de organizarse económica y políticamente, de mantener sus creencias y de educar a sus hijos; pero a la vez iguales, para ejercer sus derechos como mexicanos. Es decir, para usar una categoría científica, pertenecer a una etnia indígena y a la vez incorporarse a una sociedad cuyos fundamentos étnicos son mestizos.

Es precisamente, en esa necesidad de dar sentido a ser diferentes y desde esa diferencia ser ciudadanos plenos, que deviene la pertinencia de conocer y entender cómo viven algunos niños esa lucha simbólica en el espacio escolar, por ser indígenas a la vez que mexicanos, que en el intento de ejercer su derecho a la educación, entran en contacto con referentes culturales nacionales que trastocan y en ocasiones se contraponen a los de su grupo de pertenencia. Para aproximarnos a dicho enfrentamiento o encuentro de referentes culturales diferentes, es necesario documentar su percepción y opinión frente a los elementos selectivos<sup>30</sup>, culturales que les son dados a conocer en la escuela y que, en última instancia pueden ser vistos como elementos para su aceptación e integración a la sociedad nacional o para pertenecer a dicha sociedad desde su particularidad étnica.

---

<sup>30</sup> Como se explicó en el capítulo III, es una selección y significación realizada por el Estado, legitimada por un discurso histórico oficial, transmitido en la institución educativa, denominada escuela.

Iniciaremos el cierre del proceso hermenéutico retomando algunas nociones claves, consideradas en el corpus teórico que guió la investigación. Para lo cual identificamos a la identidad étnica, como aquella con base en la cual las personas se distinguen y son distinguidas por una determinada configuración de atributos considerados como aspectos de su identidad. Tiene como característica esencial su plasticidad, su capacidad de variación y reacomodamiento, de modulación e incluso manipulación. Algunos analistas han referido esta característica con el concepto de *estrategia identitaria*; medio para alcanzar un fin, los actores sociales disponen de cierto margen de maniobra, y en función de su apreciación de la situación utilizan de una manera estratégica sus recursos identitarios, [Giménez, 1997].

La identidad étnica remite siempre a contextos histórica y socialmente específicos y se puede esperar, razonablemente que variarán en cuanto a su composición y significado según los diferentes procesos de etnicización que les dieron origen. Son profundamente tradicionales, o lo que es lo mismo, por ser propias de “sociedades de memoria”.

Para adentrándonos en el análisis de los procesos culturales que se concretan en el espacio escolar con presencia de población indígena, es pertinente insistir en que los sujetos que en él interactúan son portadores de referentes culturales diferentes que le son provistos por el grupo étnico al que pertenecen y, por tanto dan contenido simbólico a su identidad étnica.

Documentemos ahora, cómo identifican y describen los rasgos culturales que los definen como pertenecientes a una etnia; a Dominga mamá de Juan, a José y Roberto. Teniendo siempre presente que la “etnia” y la “etnicidad” son categorías clasificatorias, para caracterizar a ciertos grupos sociales específicos, pero que estos grupos no se conciben a sí mismos ni se autonombran en estos términos, sino simplemente como pueblos dotados de un nombre propio (nahuas, otomís, tzotzil...), como en el caso que nos ocupa.

Después de realizar algunas entrevistas, durante el ciclo escolar 2011-2012, se estableció contacto con tres alumnos que cursaban el sexto grado, se seleccionó a estos tres estudiantes, debido a la respuesta que dieron en uno de los cuestionarios que se aplicó a 8 alumnos que en la estadística de la escuela primaria “Marcelino Dávalos” aparecían como pertenecientes a un grupo étnico. En una de las preguntas del cuestionario se preguntaba “*Perteneces a algún grupo étnico*”; la respuesta de los tres fue que no, sin embargo su maestra me comentó que los tres habían nacido en el pueblo de su mamá pero que ninguno hablaba su lengua, - por lo menos no en la escuela- además no les gustaba que les dijeran que su mamá era indígena.

La respuesta de los niños en el cuestionario y el comentario de la maestra (Mony), motivó mi interés y le pedí a la profesora me permitiera hablar brevemente con ellos para hacerles verbalmente la pregunta, a lo que accedió. Hablé, por separado, con cada uno de ellos, diciéndoles que su maestra me había comentado que tenía alumnos que venían de diferentes partes de la república y que el lugar donde él había nacido me parecía un lugar muy bonito, que si me podía contar un poco de cómo era su pueblo.

No fue fácil entablar la plática con Roberto y con José pero concluí preguntando a José por qué si naciste en un pueblo de Hidalgo, donde la mayoría de la población es otomí, por qué dices que no perteneces a un grupo étnico, a lo que respondió:

- *Yo vivía en el pueblo, ahí todos son ñaño [ñãñho]; pero yo me vine a vivir a México, además hablo español y vivo desde chiquito en el D.F. y no soy otomí ni ñaño, soy mexicano.*<sup>31</sup>

Por su parte Roberto, que nació en Bochil, una comunidad indígena de los Altos de Chiapas me respondió a la misma pregunta; por qué si naciste en una comunidad indígena, dices que no perteneces a un grupo étnico lo que respondió:

---

<sup>31</sup> JGHG/35042011

*Mi mamá sí es tzotzil mi papá también, aunque ya se murió, yo sí nací en Zinacantan, pero no soy tzotzil, yo soy mexicano, por eso vivo en el Distrito y estudio aquí.*<sup>32</sup>

Juan fue más platicador, me contó que él tenía cinco hermanos, dos mujeres que vivían en Puebla y dos hermanos que se fueron con su papá a Estados Unidos a trabajar, él es el más chico, sus hermanos le mandaban dinero a su mamá para que él estudie.

*“Cuando vivía en Nahuzontla era nahua, pero que cuando tenía cuatro mi papá vino y nos trajo a México, desde chiquito mi mamá me mandó a la escuela, por eso aprendí que soy mexicano; pero mis hermanos y mis papás sí son nahuas”.*<sup>33</sup>

La respuesta de los tres niños, resultaban interesantes a la vez que provocadoras, qué definía entonces ser náhuatl, otomí y tzolzil, nacer en determinado lugar o sentirse perteneciente al lugar. Para dar respuesta a ese cuestionamiento, programé otra visita, solicitándole a la maestra me permitiera seguir entrevistando a Roberto, José y Juan. Por razones de trabajo, deje de ir a la Escuela durante algunos meses. Regresé para hablar con la Directora y explicarle por qué no seguía realizando las visitas programadas, era ya muy tarde y los alumnos estaban saliendo; Juan me vio y me presentó con su mamá, la Sra. Dominga, que desde un principio fue muy amable, me dijo que Juan le había contado, que había estado platicando con una maestra que iba a visitar la escuela, que le platicó que conocía la Sierra Norte de Puebla y que Nauhontla, era un lugar que le gustaba mucho. Después me dijo:

- *Yo ni le quería creer que una maestra conociera el pueblo que está tan lejos, pero me da gusto que usted estuviera por allá con mi gente y le guste la tierra donde nacieron mis papas. También me da gusto que mi hijo platique del pueblo porque es re penoso y no le gusta platicar de allá.*<sup>34</sup>

---

<sup>32</sup> Op.cit.

<sup>33</sup> JGHG/35042011

<sup>34</sup> JGHG/26092011

### 5.1.1. La historia oral y el sentido de pertenencia en la construcción de la identidad étnica.

Cuando me despedí de la Sra. Dominga, dejé abierta la posibilidad de poder platicar en otra ocasión, para continuar con las entrevistas y documentar su experiencia y la de su hijo. Sobre todo conocer cómo fue su adaptación al cambiar de residencia y venirse a vivir al Distrito Federal. Con el propósito de identificar elementos del proceso de construcción de la identidad étnica. En las reuniones con Dominga, se recuperaron elementos constitutivos que según Dominga ella es nahua, por lo que aprendió a través de la historia que contaban los mayores.

Los llamados grupos étnicos se representan y se perciben a sí mismos como “comunidades primordiales” a imagen y semejanza de la familia y de los grupos de parentesco. Por eso exigen de sus miembros formas de lealtad y solidaridad que son típicas de los vínculos familiares. Y emplean frecuentemente el vocabulario y la sintaxis de la familia “nuestros antepasados”, “la herencia de nuestros mayores”, “nuestros hermanos de sangre”, “nuestra tierra ancestral”. La referencia a los antepasados está presente en la memoria del grupo y se trasmite de generación en generación a través de la historia oral, a manera de ejemplo presentamos la narración de Dominga, mamá de Juan.

Quien habilita la historia oral, o uso de fuentes no documentales, sino de fuentes orales y gráficas que permiten la reconstrucción histórica, en este caso del grupo náhuatl al que pertenece Doña Dominga. Esta historia se basa en la memoria histórica cuyo fundamento son sus recuerdos, percepciones y experiencias en su vida pasada en Nauhontla. Dominga documenta su historia y la del grupo náhuatl al que pertenece, al traer sus recuerdos y percepciones, que se configuran en testimonios de primera mano al convertirse ella misma en testigo presencial, cuyo registro es desde sus percepciones sobre un pasado lejano y remoto, adquiriendo sus testimonios un carácter de transmisión oral intergeneracional que le da sentido, que ella, de pertenencia.

La Sra. Dominga a través de la historia oral se acerca a la vida cotidiana y a las formas de vida de su grupo, no registradas por las fuentes históricas tradicionales, *léase oficiales*. Con sus narraciones nos permite entender cómo pensaban sus antepasados y cómo interpretaban y construían su mundo. Nos lleva al conocimiento de su experiencia y a la experiencia colectiva (familia-grupo). En particular narra sus expectativas, emociones, conocimientos y sentimientos.

La idea de *familia-grupo* nos remite a la categoría de etnia, es decir del Yo en tanto *miembro de un grupo étnico* determinado, en este caso del grupo náhuatl, de la Sierra Norte de Puebla. Siendo necesario hacer referencia, primero, a algunos fundamentos conceptuales de dicha categoría.

Al hacer referencia a un grupo de pertenencia, se requiere desplazar el análisis del contenido cultural de los grupos étnicos a un momento determinado, al análisis de la emergencia y mantenimiento de las categorías (fronteras) étnicas que se construyen inter-subjetivamente *en y a través de las relaciones inter-grupales*. Dicho de otro modo, implica pasar del estudio de las características de los grupos, al estudio de su proceso de construcción social, de la sustancia a la forma, de los aspectos estáticos a los dinámicos y relacionales, de la estructura a los procesos. En el proceso de la investigación dar paso a la narrativa de los protagonistas para visibilizar cómo y bajo qué condiciones José, Roberto Juan y su mamá son conscientes de la existencia de elementos de la constelación étnica que les da identidad, si construyen su realidad social de la realidad en términos étnicos y la importancia que en ello tienen sus *creencias*; que funcionan como componentes de la conciencia colectiva de su grupo de pertenencia y se concreta en sus prácticas. Siendo el anclaje de la identidad étnica de su grupo de parentesco ampliado, su etnia. Comprobando que en el trasfondo de la etnicidad campea el modelo de la familia como principio organizador de la comunidad. Por eso exigen de sus miembros formas de lealtad y solidaridad que son típicas de los vínculos familiares.

También por eso emplean frecuentemente el vocabulario y la sintaxis de la familia (“nuestros antepasados”, “la herencia de nuestros mayores”, “nuestros hermanos de sangre”, “nuestra tierra ancestral”). Varios de los elementos nombrados con anterioridad, van surgiendo en las pláticas sostenidas con Doña Dominga y que se presentan a continuación.

El día que conocí a la Sra. Dominga, le pregunté, si podía platicar con ella, me dijo que vivía cerca de la escuela y que siempre se iba caminando y llegaba como a la una y media, que si quería mientras esperaba a Roberto podíamos platicar. Quedé de verla el lunes siguiente. Tuve dos pequeñas charlas con Dominga, en las que me contó cómo era su pueblo, que extrañaba estar allá que aunque ya tenía casi siete años viviendo en México no se hallaba. La segunda vez me invitó a comer el viernes en su casa, porque iba a hacer tamales. El 10 mayo de 2011 fui a su casa y me platicó su historia.

Dominga Sra. De 63 años de edad:

*Me casé con Artemio, cuando tenía 17 años él tenía 20, tuvimos cinco hijos, dos hembras y tres varones Roberto es el más chico, yo pensé que ya no iba tener más chamacos; pero una de las veces que vino Artemio con uno de mis hijos, para la fiesta del pueblo, que me hace a Roberto y pus que bueno porque al fin y él es mi única compañía, mis otros hijos dicen que se van a quedar a vivir en los Estados Unidos y Artemio me dice que ya se viene con nosotros, y sí cuando Juan tenía cuatro años que se viene al pueblo, dijo que nos íbamos a vivir a México en donde vive su hermano pa trabajar*

*“Pos nomas nos trajo se quedó un año y se volvió a ir, que para juntar más dinero, pero él ni me manda nada son mis hijos Artemio y Chema quien siempre me mandan aunque Artemio si viene a vernos y nos trae las cosas que le mandan sus hermanos a Juan y a mí. Viene sobre todo en semana santa para ir al pueblo, él bailaba en denantes y cuando vamos baila con los matarachines. Silencio, cuando estamos en el pueblo parece que nada ha cambiado, que es como cuando los hijos estaban chicos y vivíamos todos allá”, [JGHG/05/2011]*

Espero un momento para después preguntar:

¿Sra. Dominga usted habla nahua?

- *Sí, pero sólo en el pueblo o con mis cuñados aquí.*

¿Y Juan no sabe hablar nahua?

- *Sí una palabras...sonríe; pero le da pena y hasta que yo hable la lengua en el camión cuando vamos pa la escuela, dice que nos podemos encontrar a uno de sus compañeros y luego se burlan de él en la escuela. Yo no quiero que pase lo de sus hermanos si no tampoco termina su escuela.*

¿Por qué, qué pasó?

- *Pos por lo que vivimos en Puebla. Mire le voy a platicar lo que nos pasó en Puebla.*

Dominga narró la experiencia tan triste que vivieron su hijos y ella en Puebla, la información proporcionada se presenta en el apartado temático 2. A continuación se documentan los relatos de Dominga vinculados con su tierra y su gente fundamentos de su identidad.

### 5.1.2. La memoria colectiva en la historia de Dominga.

Segunda visita a la casa de Juan Ramos y de su mamá Dominga López.<sup>35</sup> La Sra. Dominga me invita a comer en su casa porque Juan termina la escuela, sale de sexto grado, su mamá está muy contenta y orgullosa porque como ella dice es “el único de mis hijos que tiene terminada su primaria y hasta tiene su certificado, su papa y sus hermanos están rete contentos”



Juan Ramos en un camino de Nauzontla.  
Foto familiar de la Sra. Dominga López

En la casa estuvo la madrina de Juan, su padrino, su mamá, Juan y Yo. Después de comer aproveché para retomar la entrevista con la Sra. Dominga. Dominga me empezó a contar de Nauzontla y le comenté; Señora Dominga, pero usted sabe mucho de su pueblo, ¿cómo lo aprendió tanto?

- *Ah, antes sí pero eso es otra cosa los abuelos y los tíos más viejos me enseñaron.*

¿Qué le enseñaron, a ver platíqueme qué quiere decir Nauzontla?

- *Pos mi papa decía que sus abuelos le contaron que como Nauzontla está entre puras cumbres, en mexicano se dice que está cerca de cerros, que siempre ha sido re bonita, pero antes era más porque había más árboles y los ríos eran más fuertes y había tantos animales.*

---

<sup>35</sup> Entrevista realizada a la Sra. Dominga el 7 de julio de 2011.

- *Entonces era Nauzontla, no como ahora que le llaman Nauzontla de Juan Bonilla, pero no todo no de onde vivimos, nomas la cabecera se le llama así.*

Cuándo usted era niña ¿qué le contaban de México de nuestro país?

- *No, maestra, yo no sabía, bueno si, pero México era Nauzontla y Zoquiapan y Cuetzalan, bueno también los abuelos decían fuimos a México, porque ellos a veces tenían que ir arreglar papeles a Puebla.*

¿Usted conoce esos lugares?

- *Pos sí mi papa me contó y cuando se enfermó mi mama, fuimos hasta Cuetzalan pa curarla.*

En la narración de Dominga está presente lo local y lo regional, para ella y la gente de su pueblo, México -aunque no definido así por ellos- tal vez, con más precisión su universo era local y tal vez regional, pero no existía referencia de lo nacional, estaba representado por su pueblo y la región de la que este formaba parte. Se puede decir que referente más cercano a una noción macro, era Puebla entidad a la que pertenece el municipio donde nacieron sus antepasados, ella y sus hijos. La interrogante es cuándo aparece en su imaginario la idea de país y de nación.

¿Cuándo vino por primera vez a Distrito Federal qué pensó?

- *Cuando Artemio me trajo con Juan a casa de su hermano, para que consiguiéramos una casa pa vivir. Ah cuando veníamos en el camión de Puebla pa ca Yo le decía Artemio cuándo vamos a llegar y él me decía ya mero, pero a mí esa vez se me hizo como si pasaran casi días, bueno es que también aunque ya habíamos vivido en Puebla, esa vez nos vinimos de Nauzontla hasta acá y cuando llegamos a la terminal y luego tomamos camiones pa donde vivía Toño, el hermano de Artemio, pensé válgame así que este es México y qué grande es.*

¿Ahora usted tiene una idea diferente del tamaño de México, que el que tenía cuando vivía en Nauzontla?

- *Pos si primero yo sólo conocía Nauzontla, luego Puebla y cuando vine a México, entendí que mi pueblo era un pedazo de México y luego Artemio me cuenta por todas las partes que pasa para llegar a Tijuana, donde por donde pasa para Estados Unidos. Pos cuando yo iba a creer que México fuera todo eso, si mis papas solo me contaban de Nauzontla y los lugares que estaban atrás de los cerros, ese era nuestro México.*

¿Cuántas escuelas hay en Nauzontla?

- *Hay una pa' los niños chiquitos como aquí, horita hay como cinco primarias y creo que dos secundarias, también enseñan cosas en la clínica del seguro. Pero antes dicen los tías que era mejor no había clínica, pero no se morían menos niños que ahora.*

¿Por qué?

- *Pos todo era mejor la comida, el agua, llovía para la tierra pero no como ahora que llueve tanto y la gente se enferma, y luego como muchos nos vamos también.*

¿En qué trabaja la gente en su pueblo?

- *Pos casi todos en lo que pueden, pero lo mejor es a sembrar, porque tenemos pa comer y también podemos cuidar la tierra, eso yo lo extraño, porque pos aquí ya no tengo nada y mi tierra y los bosques y todo está en Nauzontla.*

Sra. Dominga, para usted Nauzontla sigue siendo su México.

- *Pos si aquí no es nuestra tierra y no está nuestra gente, la que vive y nuestros difuntos además aquí no nos quiere, bueno si los vecinos pero, en Nauzontla está toda nuestra gente.*

¿Qué siembran?

- *Maíz, frijol, papas y en un tiempo café, pero ya no es bueno sembrarlo porque no lo compran bueno a nosotros, pero a los que tienen más tierras sí, a veces los hombres trabajan ahí.*

-Calla un momento-

- *Las mujeres y los hijos también trabajamos en la tierra y cuidamos a los animalitos, puerquito, pollitos y conejos.*

¿Qué festejan en Nauzontla, cuáles son sus fiestas más importantes?

*Ah, pos la fiesta más importante es la de septiembre, la del santo patrón, pero Juan no quiere ir, pos como apenas va a entrar a la escuela, pero yo creo que si nos vamos, porque dice que no pero si le gusta ir al pueblo.*

Juan enfrenta un dilema cultural, retornar al lugar de origen, de él y de sus antepasados, o permanecer en el lugar donde actualmente vive y seguramente vivirán sus hijos, porque no asistir a clases para ir a la fiesta de su pueblo, es un dilema que, en términos subjetivos, será una constante en su vida escolar.

¿Cómo festejan qué hacen en la fiesta?

- *Ah pos los mayordomos, los que tienen dinero, mandan hacer cuetes y torito que es lo que le gusta a Juan, a mi me gusta los danzantes.*

¿Qué danzantes?

Se ríe...

- *Pos los matlachines, los toreadores, los negritos, y pos los quetzales.*

¿Desde cuándo se hace la fiesta?

- *Pos es la costumbre, las tía ya hacían la ropa para los danzantes y sus mamás también, bueno eso cuentan.*

¿Qué otra fiesta tienen?

- *Pos la de los difuntitos el 1 y 2 de noviembre, yo voy pa' llevarle flores a mi mamá y papá y hacemos tamales y pos también tenemos que ir hacer a la casa el camino de flores para lleguen a la casa.*

Su blusa está muy bonita, ¿usted la hizo?

- *Esta no, me la dio una comadre, pero sí sé hacerla, bueno tiene rato que no hago, pero sí.*

¿Por qué bordan flores y animalitos?

Se ríe...

- *Pos porque es lo que hay en Nauzontla, es Nauzontla, se acuerda que un día le platique, que eso uno lo aprende desde chiquillo, pos lo que vemos siempre, es como si fuéramos nosotros o mis papás.*
- *Hay cosas diferentes en las blusas, una están bordadas con punto de cruz, otras tendido, de pepenado o con chaquira. Las blusas de chaquira son las más bonitas porque son alegres y Yo me sigo haciendo aquí mis blusas, me hice una de chaquira pa ponérmela en la fiesta del pueblo.*

La evocación que hacen los elementos gráficos de la vestimenta de Dominga, remite a la historia de su origen, a sus antepasados; pero también al mundo natural en el que ellos y ella vivieron. Su narración refleja una convivencia armónica entre los pobladores de Nauzontla y el entorno natural, en esta última reflexión de Dominga, incluso pareciera, que su familia y los elementos naturales, pertenecieran a un mismo referente familiar, el cual sustenta y valida su propia historia, fundamentada en el origen del lugar donde nació y las características naturales de ese territorio, los elementos que forman parte de él y el nexo de ella con dichos elementos es lo que le sigue dando a ella, as su esposo e incluso a sus hijos un sentido de pertenencia; pero una pertenencia concreta a un espacio local y regional no nacional

### 5.1.3. Elementos constitutivos de la historia de los habitantes de Nauzontla.

En este apartado, queremos destacar algunos aspectos de la entrevista realizada con la Sra. Dominga; en primer lugar, aquellos que representan la forma en que se enseñaba y aprendía la historia en Nauzontla, identificando cuáles son los elementos esenciales en la construcción de una narrativa histórica, que han sido transmitidos de generación en generación y han ido configurando el conocimiento de su lugar de origen. En un segundo momento retomamos las festividades documentadas, que de acuerdo a Dominga son muy importantes para todos en Nauzontla, en particular para los que como ellos comentan “hablan mexicano”, los pertenecientes al grupo náhuatl.

El primer aspecto a considerar es que la fuente de datos para conocer la historia de Nauzontla, es la tradición oral, la narrativa de los hechos se construye de manera colectiva y la fuente de su historia es la memoria colectiva. El proceso histórico se habilita con el relato de los hechos que transmiten los ancianos a las nuevas generaciones, elemento presente cuando la Sra. Dominga dice:

*Ah, antes sí se pero eso es otra cosa los abuelos y los tíos más viejos me enseñaron.*

Evoca un tiempo no definido cronológicamente y un espacio definido territorialmente como local, como propio, en donde la enseñanza se da en la cotidianeidad, es una enseñanza de vida y no escolarizada, donde el conocimiento lo poseen y transmiten los ancianos, refiere una conexión entre el antes y el ahora, entre los ancianos, los muertos y los adultos actuales y vivos, entre la tierra y la gente, la naturaleza y el hombre.

*...que eso uno lo aprende desde chiquillo, pos lo que vemos siempre, es como si fuéramos nosotros o mis papas*

La enseñanza es en mexicano (en la lengua propia). Como decía Dominga, haciendo referencia a sus hijos:

*...más hablaban mexicano y no entendían nada en la escuela y luego se burlaban de ellos porque ya estaban más grandes...*

Cuando hace referencia a sus hijos más grandes, Artemio y Chema, quienes fueron los primeros en enfrentar la enseñanza en la escuela en Puebla y la que había recibido en Nauzontla, en donde aunque iban a la escuela, el contraste no era tan grande pues ahí podían hablar en su lengua.

Posteriormente cuando Artemio y Chema, hijos mayores de Dominga, asisten a una escuela primaria en Puebla, se percibe la presencia elementos antagónicos, culturalmente hablando, que al parecer entran en conflicto con los referentes culturales que sustentan su identidad étnica, uno de ellos aunque no el único es la lengua, cuando la Sra. Dominga responde a la pregunta de que si ella y su hijo Roberto hablan nahua y responde:

- *Sí, pero sólo en el pueblo o con mis cuñados aquí.*

¿Y Roberto...?

*Sí unas palabras...sonríe – pero le da pena.*

Parece una constante que ella y su hijo, identifican el uso del nahua en el espacio escolar y, tal vez en general al relacionarse con población mestiza, como un elemento de señalamiento, burla e incluso discriminación.

*Artemio iba ya para segundo y Chema apenas iba a primero, en el pueblo cuando fue Artemio a la escuela aprendió algo el español; pero más hablaban mexicano y no entendían nada en la escuela y luego se burlaban de ellos porque ya estaban más grandes, Artemio tenía ya casi once y Chema 9 y les pegaban re feo los niños. Y luego la maestra decía que eran malos para aprender.*

La referencia territorial de las personas que pertenecen a un grupo étnico y la noción de espacio es diferente a la de los mestizos, la noción étnica de territorio es local y está íntimamente vinculada con su historia personal de su pueblo y con los lazos familiares.

*...yo sólo conocía Nauzontla, luego Puebla y cuando vine a México, entendí que mi pueblo era un pedazo de México y luego Artemio me cuenta...*

En las referencias presentadas, se destacan algunos elementos de las dos entrevistas realizadas a la Sra. Dominga, referencias en las que se destacan elementos constitutivos de la cosmovisión de los habitantes de Nauzontla, Municipio del estado de Puebla, ubicado en la región denominada Sierra Norte de Puebla. La mayoría de la población de Nauzontla, pertenecen al grupo étnico náhuatl; como es el caso de la señora Dominga.

Los elementos constitutivos de la cosmovisión náhuatl, del lugar referido son: 1. *el sentido y sentimiento de pertenencia a un grupo, integrado por familiares vivos y muertos, pertenencia estrechamente vinculada con el lugar y los elementos naturales que lo conforman, los cerros, los ríos y especialmente la tierra.* 2. *La idea de un nexo familiar extenso, que abarca a los suyos, la gente de su pueblo.* 3. *La noción de territorio local, como idea de país, Nauzontla es nuestro México.*

Lo referido por la Sra. Dominga implica habilitar el análisis de la interpretación de la interculturalidad y nacionalismo.

Es importante destacar el elemento que analíticamente vincula; pero culturalmente confronta a la interculturalidad y al nacionalismo, dicho elemento es la lengua, la lengua materna y la lengua oficial. Significada la lengua en su acepción lingüística, la cual implica considerar el referente simbólico (cosmovisión) y el cultural (interpretación del cosmos) que el lenguaje comporta.

Temiendo como hilo conductual en el análisis a la historia oral, fuente de información que permitió, durante el proceso de investigación hacer visible la confrontación citada, que en última instancia, podría presentarse a manera de proceso transitivo, representado como identidad étnica-interculturalidad-identidad nacional. Es decir, es la interculturalidad, en su forma “*ideal*” de intercambio que, desde la diferencia cultural, posibilita en un plano de igualdad, la complementariedad de referentes simbólicos y significativos, un diálogo cultural.

Para visibilizar el nivel de avance en la concreción de la interculturalidad ideal en una interculturalidad real se documenta la información recogida a través de la historia oral. Retomando primero los relatos de Dominga con relación a cómo vivieron sus hijos el contraste de su cultura, con lo que les enseñaban en la escuela.

Como además nos interesa también entender, cómo juegan los docentes su rol de transmisores de conocimientos, tradiciones y costumbres nacionales y ser generadores de un ambiente escolar intercultural, que favorezca la relación de los elementos culturales que constituyen a la identidad nacional, con los que portan una identidad étnica distinta, pero por residir ser originarios del territorio nacional, no solo son mexicanos, sino que además son nahuas, otomíes y tzotziles, posteriormente presentamos los testimonios de los maestros entrevistados.

#### 5.1.4. La lengua en la construcción de una visión nacionalista.

Aunque mucho se ha discutido en ámbitos académicos especializados, que la lengua no es un factor determinante en la identidad de los grupos indígenas, en este trabajo se retoma como un elemento de contraste entre la cosmovisión indígena y la visión e interpretación del mundo nacionalista que se transmite en la escuela a los educando. Iniciemos observando las vivencias de los hijos mayores de la Sra. Dominga en el espacio escolar. En la primera plática con Dominga ella, comentó porque a su hijo más chiquito no le gustaba hablar nahua, ni que ella hablara la lengua, para que no los trataran mal, como a sus otros hijos cuando fueron a la escuela en Puebla.

Dominga recuerda:

- *Cuando mis hijos, los que viven en Estados Unidos estaban chiquitos, Artemio se fue a trabajar con su tío a una carpintería a Puebla y yo vendía fruta afuera de una iglesia, su tío le dijo que los muchachos tenían que ir a la escuela porque eran hombres y tenían que trabajar. Artemio iba ya para segundo y Chema apenas iba a primero, en el pueblo cuando fue Artemio a la escuela aprendió algo el español; pero más hablaban mexicano y no entendían nada en la escuela y luego se burlaban de ellos porque ya estaban más grandes, Artemio tenía ya casi once y Chema 9 y les pegaban re feo los niños. Y luego la maestra decía que eran malos para aprender.*

Sonríe...

- *Artemio de plano ya no quiso ir y se quedó a trabajar con su tío en la carpintería.*
- *Chema llegó a tercero y cuando nos regresamos al pueblo allá ya no quiso ir a la escuela tampoco y se puso a sembrar con su papá y su hermano también porque Artemio (papá) le gustaba mucho el refino y luego se pasaba muchos días bien borracho y los chamacos son los que trabajaban la tierra.*

La referencia de que su hijo ya no quiso ir a la escuela, hace visible que una posible causa de la deserción de Artemio, se debiera a la experiencia negativa que vivió en la escuela, al ser señalado por hablar su lengua.

¿Y sus hijas?

- *Ah. Mi Candelaria se casó en el pueblo re chiquita cuando tenía quince años, ya hasta tiene tres nietos y María ya se casó también pero sus hijo están chicos todavía.*

¿Ellas no estudiaron?

- *No pus ellas hacían labor en el campo y ya sabían hacer tortillas y todo cuando se casaron.*

¿Dónde viven ellas?

- *Pus en Nauzontla, una cuida la casa, porque nosotros sólo vamos cuando Juan no tiene clases, a veces pa la fiesta del pueblo y en los muertitos.*

¿Por qué cree que a sus hijos mayores no les gustó la escuela?

- *Porque era bien difícil, mire en Nauzontla no era tan difícil pero en Puebla sí y luego me preguntaban a mí y yo ni entendía, ni sabía que decirles.*

¿Por qué, qué le preguntaban?

- *Mire en Nauzontla les enseñaban letras y Artemio si sabía porque él aprendió hablar el español desde chiquito y hasta sabe escribir y leer algo.*

¿Y usted?

- *A mí me enseñó español Artemio, pero no sé leer, ni escribir, pero hago cuentas y pongo mi nombre. Además en Nauzontla somos las mujeres las que tenemos que enseñar a los hijos a querer la tierra, la familia, a respetar a nuestros ancianos, eso decía mi mama que era pos enseñarlos, digamos hora educarnos, y lo que mis hijos sabían les serbia en la escuela, porque platicaban de los ríos y los lagos de por aquí, el nombre de los cerros, de las plantas, de los animalitos pos eso todo eso yo y Artemio se los enseñamos y ellos solos fueron aprendiendo pos es nuestros lugar.*

Guarda silencio un momento.

*En Puebla y aquí, eso ya no lo ven en la escuela, ven las cosas de otros lugares que no conocemos; pero Juan se lo aprende aunque no los conoce, quien sabe cómo es eso ¿verdad?*

¿Cómo era la escuela de Nauzontla?

- *Cuando iba mi Artemio había tres maestros, el iba con un maestro que era de Zacapoaxtla, pero hablaba re bien el mexicano, les enseñaba el español, pero los dejaba hablar mexicano y como todos hablan así. Al maestro le gustaba la costumbre, iba a las fiestas y le gustaban los danzantes también tomaba refino, los Domingos, con sus compadres.*

¿En Nauzontla no era difícil la escuela para sus hijos?

- *Pos como nada más les enseñaban letras, a escribir y a leer, pero los libros si eran difíciles, a veces mis hijos nos preguntaban a su papa y a mí, Yo de plano les decía que no sabía, porque nunca fui a la escuela, su papa tampoco fue a la escuela pero si sabía escribir y hacer cuentas porque trabajaba en el cafetal y vendía su café y pos tenía que saber cuánto daba y cuánto le tenían que pagar.<sup>36</sup>*

En todo lo relatado por Dominga, está presente el problema de la lengua, pero no sólo por la dificultad que tenían sus hijos para comunicarse con sus compañeros y maestros, sino porque no compartían su visión del mundo, por lo cual nunca se sintieron parte de la comunidad escolar, su sentido de pertenencia estaba sustentado en los referentes culturales que compartían con sus familiares, la gente de su pueblo. Su narrativa biográfica, en una dimensión más profunda, refiere la distinguibilidad de las personas que remite a la revelación de una biografía incanjeable, relatada en forma de su “historia de vida”. La Pertenencia Social implica la inclusión de la personalidad individual en una colectividad hacia la cual se experimenta un sentimiento de lealtad. Mediante la apropiación e interiorización al menos parcial del complejo simbólico-cultural que funge como emblema de la colectividad en cuestión. El status de pertenencia tiene que ver fundamentalmente con la dimensión simbólico-cultural de las relaciones e interacciones sociales. Comporta compartir -al menos parcialmente- el núcleo de representaciones sociales que los caracteriza y define, (Giménez 2005).

---

<sup>36</sup> Entrevista realizada el 10 de mayo a la Sra. Dominga López.

Por lo que la identidad tiene un carácter no sólo descriptivo, sino explicativo. Es el proceso a través del cual los sujetos internalizan la cultura a manera de “*habitus*” o como “representaciones sociales” sean éstos individuales o colectivos, (Giménez, 2007). En este sentido la identidad es el lado subjetivo de la cultura considerada bajo el ángulo de su función distintiva. Se vincula con una pertenencia social, la cual implica la inclusión de la personalidad individual en una colectividad hacia la cual se experimenta un sentimiento de lealtad. Se construye mediante la apropiación e interiorización al menos parcial del complejo simbólico-cultural que funge como emblema de la colectividad en cuestión. El status de pertenencia tiene que ver fundamentalmente con la dimensión simbólico-cultural de las relaciones e interacciones sociales.

## 5.2. Cómo interpretan su identidad étnica los sujetos educativos.

Con el propósito de conocer y entender, el impacto del enfoque intercultural en las construcciones de comunidades educativas interculturales y pensar en la posibilidad de que en ellas se genere la construcción de una identidad intercultural, es pertinente identificar y documentar, los elementos constitutivos de la identidad nacional y, cómo éstos entran en relación, con los que portan los alumnos que pertenecen a un grupo étnico, para lo cual es esencial considerar como puntos de partida la influencia del entorno familiar y escolar, ya que la educación, en su modalidad escolarizada, es el medio a través del cual se transmiten los elementos constitutivos de la identidad nacional; pero desde una perspectiva dialéctica también, puede ser un espacio en el que se reproduzca la cultura propia.

Al hacer referencia al contexto escolar, es importante implicar a la identidad étnica de los docentes, modelo o estereotipo a partir del cual los alumnos significan o re/significan la suya. Entendiendo por estereotipo, la imagen mental muy simplificada de alguna categoría de personas, institución o acontecimiento, que comparten, en sus características esenciales, un gran número de personas. Los estereotipos son producidos y reproducidos en el espacio cultural. Recordemos que la cultura desde la propuesta de Gilberto Jiménez, es un proceso incesante de actualización de significados sociales “incorporados” en los individuos en forma de *habitus* que, a su vez, resultan de la internalización de un capital simbólico materializado en las instituciones o conservado como tradición dentro de las redes de sociabilidad a nivel de vida cotidiana, [Jiménez, 1997].

Planteamos, que la identidad étnica de los docentes, está sustentada en un primer referente, que es auto-identificarse y denominarse mexicano. Sin embargo, la referencia dada en la escuela es que “todos son mexicanos”, referencia que habilita la siguiente reflexión, todos los mexicanos que asisten a las escuelas primarias del Distrito Federal son cultural y socialmente iguales.

Y, en un segundo momento tener presente, que la significación que cada grupo étnico construye y reproduce de su ser mexicano, está ubicado en el campo de la cultura, es un proceso complejo y difícil de transformar para llegar a un cambio sustancial que derive en una visión intercultural; sin embargo aunque difícil y complejo, seguimos planteando, a nivel de posibilidad, que es en el espacio escolar donde se han gestado las coyunturas para interpretaciones alternativas de la identidad étnica. Desde modelos educativos también alternos. Pero en el proceso, es trascendental que los maestros sean conscientes y sensibles a este tema y avancen en la realización de cambios pertinentes, epistémicos y metodológicos, dirigidos a conformar ambientes educativos más equitativos y justos, en los cual se valore a las niños, (todos mestizos e indígenas) desde sus especificidades, culturales y particularidades étnicas.

Es necesario también, aproximarlos a una gama de posibilidades de arquetipos del ser mexicanos y ciudadanos, que desde sus diferencias culturales y sus especificidades étnicas, estén en igualdad de información y posición para conocer y ejercer sus plenamente sus derechos como ciudadanos nahuas, mixes, huicholes, etc. Estamos hablando de la necesidad de construir ambientes escolares democráticos, informados y formados para establecer relaciones realmente interculturales.

Para la investigación era necesario contrastar nuestros planteamientos con la realidad escolar. Para tener una aproximación a cómo se significa y concreta en el espacio escolar, el ser mexicano y como se proyectan las identidades étnicas, para lo cual, se documentan los referentes dados por tres maestros de dos escuelas primarias, ya referidas como estudios de caso. Un aspecto importante era “cuestionar” desde qué referentes conceptuales los docentes propician relaciones interpersonales basadas en el respeto y la tolerancia del otro, del que es diferente a mí social y culturalmente.

Se consideró también, la capacitación sobre el tema de la interculturalidad, con base en las cuales realizan su quehacer docente los profesores, para lo cual referimos lo que la Profesora Leticia, directora de la Escuela Marcelino Dávalos, comentó.

*En los primeros años en que se implementó la política intercultural, (2001-2006) la mayoría de los profesores, que en ese periodo conformaban la planta docente, recibió asesoría y capacitación sobre cómo implementar en sus clases el enfoque intercultural. [JGHG/06/201*

*Sin embargo muchos de esos maestros se han cambiado de escuela o jubilado, situación que dificulta el que los maestros que actualmente atienden en los grupos a población indígena, puedan fortalecer sus habilidades técnicas y pedagógicas para favorecer ambientes interculturales”<sup>37</sup>*

Además de que de acuerdo a todos los maestros entrevistados, en los últimos ciclos escolares ya no se recibe asesoría ni se da acompañamiento a la escuela por parte de programa Intercultural y Bilingüe; siendo la prioridad de atención de las escuelas, en lo que a asesoría y acompañamiento se refiere, se ha centrado en dos aspectos 1) la implementación del Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE), que cada centro escolar debe diseñar e implementar durante tres años y, 2) mejorar los resultados de la evaluación global aplicada a todas las escuelas del país ENLACE, examen centrado en medir el nivel de logro estandarizado de alumnos de tercero a sexto grado, en las asignaturas de matemáticas, español y otra asignatura.

En las entrevistas los docentes destacaron que desde finales del siglo XX se ha venido reducido la presencia de alumnos indígenas en las escuelas del Centro Histórico, debido a que los padres de estos niños trabajaban en el Centro y en la merced y con los programas de reubicación del comercio ambulante se han visto obligados a buscar otros espacios comerciales para ofertar sus productos, teniendo a la vez que inscribir a sus hijos en escuelas cercanas a su trabajo.

---

<sup>37</sup> Comentarios realizados por la Profesora Leticia, Directora de una de las escuelas en las que realizamos investigación., marzo de 2011.

Iniciaremos el proceso, documentando los referentes que sobre identidad y cultura tienen los maestros de las dos escuelas que conforman nuestro referente empírico. Para saber cuáles son los referentes conceptuales de los docentes sobre la identidad cultural, identidad nacional e identidad étnica, se aplicó un cuestionario a 20 maestros que trabajan en dos escuelas primarias del Distrito federal, de entre los cuales, seleccionamos para su análisis, la información proporcionada por las maestras María Elena, Juanita y el maestro Marco Antonio docentes de la Escuela Presidente Plutarco Elías Calles; que como se mencionó al inicio del capítulo, tuvieron experiencia de trabajo docente en comunidades con una fuerte presencia de población indígena, docentes con los cuales se trabajaron dos entrevistas. Ratificando que en la escuela que actualmente trabajan, no cuenta en la matrícula con población indígenas, además de que estos docentes no han recibido asesoría por parte del Programa de Educación Intercultural y Bilingüe.

Se incorporan también los datos proporcionados por la Docente Mónica, maestra titular del sexto grado en donde estaban inscritos los alumnos que, desde el ciclo escolar anterior, se configuraron en sujetos de investigación José, Roberto y Juan. También se documenta la información proporcionada por la Profesora Leticia, Directora de una de las escuelas.

La información proporcionada por todos los docentes se presenta literalmente, únicamente se dio una secuencia a los datos brindados. Se complementan los datos con algunas reflexiones o precisiones que realizamos. Se presenta a continuación lo dicho por los docentes. Con relación a cómo significa a la identidad cultural y el papel de la escuela en su construcción, el Maestro Marco contestó:

*La identidad cultural es rescatar sus costumbres, las enseñanzas, que desde los abuelos les van dejando, costumbres, tradiciones, que los hace diferenciarse a otras etnias o culturas. Que la escuela Interviene bastante en su construcción, por ejemplo a los niños del Distrito Federal se les muestra diferentes actividades artísticas que hay en cada Delegación y cuando llegan a su propia Delegación conocen sus costumbres.*

*Explicitando que la identidad cultural y la identidad nacional no son lo mismo, porque la cultural se refiere a las tradiciones de un lugar y la nacional se refiere al país, aunque en el extranjero se nos reconoce únicamente a través de algunos aspectos, por ejemplo por el mariachi. La enseñanza de la historia sí interviene en la construcción de la identidad cultural de los alumnos, ya que en esta asignatura nos muestran los elementos de diferentes culturas que forman parte de nuestra historia y los acontecimientos que se han dado en distintas partes del país.*<sup>38</sup>

Acotó verbalmente que: *En los libros de texto, sólo se mencionan ciertas costumbres pero no se profundiza sobre la importancia que tuvieron en su cultura y sobre todo con las etnias actuales. También la enseñanza de la historia incide en la construcción de la identidad nacional de los alumnos, en el hecho de mencionar las fechas importantes que tenemos como país y que se tratan en las ceremonias cívicas, generalmente tratadas como efemérides.*

El maestro también aclaró que él considera que los elementos que conforman o representan nuestra identidad como mexicanos, son la bandera, los símbolos patrios, el Himno Nacional, el juramento a la bandera.

Respecto a qué opinión tiene de los libros de historia, actuales, los correspondientes al Plan y Programas de Estudio 2009 y 2011, el Maestro Marco comentó: *Los libros de texto ya están mejor estructurados. No son tan solemnes como antes, ya hasta se manejan los términos populares que se usan en cada lugar.*

Se le preguntó si alguna vez había trabajado en una población indígena, comentó:

- *No en escuela primaria; pero sí había visitado varias comunidades, investigando algunas de sus tradiciones, en particular las relacionadas con su música tradicional, pues él estudió en un tiempo etnomusicología, lo que le había permitido conocer y valorar las diferentes costumbres y tradiciones de los grupos étnicos del país. Y lo que si hago es enseñarles a los niños de la escuela diferentes géneros musicales, entre ellos la música de las diferentes y platicamos e investigamos sobre tantas tradiciones y costumbres que hay en México y que muchas se están perdiendo.*<sup>39</sup>

---

<sup>38</sup> Respuestas dadas por el Profesor Marco Antonio, en uno de los cuestionarios que se aplicaron durante el proceso de la investigación, septiembre de 2012.

<sup>39</sup> Entrevista realizada en el mes de noviembre del 2011 al maestro Marco Antonio, que trabaja como ATP, en la Escuela Primaria "Presidente Plutarco Elías Calles".

En el cuestionario aplicado a la maestra María Elena quien actualmente trabaja con primer grado (ciclo escolar 2011-2012), en la escuela Presidente Plutarco Elías Calles, la docente contestó que:

*“La identidad cultural de los alumnos estaba representada por las características de sus raíces que les transmitieron sus padres o abuelitos, sus antecesores. Que la escuela interviene en algunas ocasiones en su construcción; pero que en otras destruye, porque “les inculcamos situaciones que son más llamativas y van dejando a un lado las propias, por ejemplo algunas situaciones del extranjero, como el día de muertos, que se ha transformado en halowen y la navidad que no es una festividad de los mexicanos, bueno por lo menos de los originarios. La identidad cultural se relaciona con la identidad nacional de los mexicanos porque es una parte de ella que se van conjuntando para organizar un todo”.*

La maestra María Elena también respondió que:

*“La enseñanza de la historia interviene en la construcción de la identidad cultural de los alumnos porque les permite reconocer sus raíces y les permite conocer otras épocas de su cultura. Y en la construcción de la identidad nacional de los alumnos, ya que les enseña desde una pequeña parte como es su comunidad, para que vallan conociendo lo que es formar parte de una nación, en este caso México.”*

La docente, nos refirió en una plática que:

*Hay diferencia entre la identidad cultural de los niños que pertenecen a un grupo étnico o que ellos o sus papás son indígenas y la identidad nacional. Porque los grupos étnicos tienen más arraigadas sus costumbres e ideas y una mejor comunicación entre ellos, los elementos que conforman su identidad, están más vinculados con la naturaleza y la espiritualidad y los alumnos que no son indígenas, su identidad cultural está vinculada más con elementos materiales y actualmente con el poder adquisitivo.*

Con relación a la identidad nacional de los niños que pertenecen a un grupo étnico, ellos o sus papás, la Maestra María Elena mencionó:

*En ocasiones los grupos étnicos a pesar de la educación que el Estado imparte se mantienen al margen para no sentirse discriminados o debilitar sus raíces, cumplen con lo que las instituciones oficiales les requieren, cuidando sus orígenes.*

Al preguntarle si las reflexiones planteadas, en torno a la identidad nacional y la identidad étnica, eran parte de la formación que cómo docente tenía, respondió:

*No yo entendí lo que era la identidad étnica, cuando trabajo en el Estado de Puebla en la región de Tehuacán, Teziutlán y Acajete, ahí aprendí más que una definición, una realidad cómo vivían y pensaban los indígenas que habitaban en la Sierra Norte de Puebla y que acudían a Tehuacán a trabajar o a vender algún producto.*

La maestra concluyó diciendo:

*Esa fue, en términos culturales y de vida, la experiencia más importante que he tenido en mis 25 años de servicio, sobre todo porque aprendí a conocer, respetar y aprender de las personas que pensaban diferente a mí, pero que también tenían conocimientos valiosos, merecían todo mi respeto y admiración.*

40

En los testimonios presentados del Maestro Marco Antonio y de la Profesora María Elena, encontramos que el conocimiento que tienen de la cultura de grupos indígenas y de su identidad, está sustentada en la convivencia con sujetos pertenecientes a dichos grupos, con el tiempo de residencia que tuvieron en lugares donde los pobladores originarios son indígenas y, sobre todo, porque su intención era conocer y no enseñar. Sabían que eran ellos los que requerían incorporarse a la comunidad, que su función no era transmitir referentes culturales que sustentan la identidad nacional, si no ser aceptados en la comunidad.

La maestra Juanita, maestra de la Escuela Primaria Presidente “Plutarco Elías Calles” respondió a las preguntas planteadas en los cuestionarios lo siguiente:

*“La identidad étnica de los indígenas tiene sustento en la cosmovisión del grupo étnico al que pertenecen, es decir cómo ellos entienden el mundo que los rodea y cómo ellos se relacionan con ese mundo. Esa explicación del mundo y de la vida se va transmitiendo de generación en generación, en un primer momento en la familia que se extiende a la comunidad”.*

---

<sup>40</sup> Entrevista Realizada a la Maestra María Elena, titular del grupo de 1° A en la Escuela de Tiempo Completo Presidente Plutarco Elías Calles, en el mes de enero de 2012.

*“La identidad nacional se sustenta en la visión y explicación del mundo que hace el Estado y que se difunde y valida a través de las instituciones, en particular la institución educativa, se basa en símbolos como la bandera, el escudo y el himno”*

*“La historia que se enseña en la escuela permite organizar y brindar datos para que los alumnos aprendan cómo ver y entender su entorno natural y social” [JGHG- 2012]*

La maestra también comentó:

*Frecuentemente la visión que tienen los niños indígenas del mundo se enfrenta a la que les enseñan en la escuela teniendo el dilema de cuál manejar para ser aceptados en la escuela.*

¿Maestra esta noción de identidad la adquirió en formación profesional docente?

*No yo tengo otra formación en historia y antropología.<sup>41</sup>*

La maestra Mónica, titular del grupo de sexto grado, ciclo escolar 2011-2012, de la escuela Marcelino Dávalos respondió:

*“La identidad étnica son las costumbres y tradiciones que tienen los grupos étnicos y que se hacen en su pueblo”. “La identidad nacional es la que se da en la escuela, al enseñarles a los alumnos que respeten a la bandera y que canten el himno”.*

*“En la asignatura de Historia se les enseña la historia del mundo y de México, así como quienes fueron nuestros héroes.*

¿Maestra cómo trabaja usted con los niños que pertenecen a algún grupo étnico?

*Igual que con los demás, pero a veces les pido que nos platicuen de sus costumbres y tradiciones para conocerlas. También les he dicho a los niños lo importante que es respetar y conocer las costumbres de los indígenas. Les enseñé a los niños a cantar el Himno Nacional en náhuatl.<sup>42</sup>*

---

<sup>41</sup> Entrevista realizada a la Profesora Guadalupe, de la Escuela Primaria Presidente Plutarco Elías Calles en el mes de febrero de 2012.

<sup>42</sup> Entrevista realizada a la maestra Mónica, de la Escuela Marcelino Dávalos, en junio de 2012.

Cabe mencionar que los referentes de los maestros Marco Antonio, María Elena y Juanita, son más precisos sobre la identidad étnica y la identidad nacional y que en sus respuestas y comentarios hacen visible una diferencia no sólo entre una noción y otra si no una confrontación entre los referentes simbólicos que implican y sustenta a cada identidad. Explicitan que se trata de cosmovisiones diferentes, pero no desiguales. Es decir que la diferencia cultural no debiera implicar necesariamente una desigualdad social. Se denota también en el caso de los tres maestros de la Escuela Presidente Plutarco Elías Calles, no fue una asesoría, ni el trabajo actual con alumnos indígenas lo que les permitió aproximarse a una noción de identidad étnica y tener una visión crítica ante la enseñanza de la Historia.

Su visión es resultado de la convivencia con indígenas en sus propias comunidades donde los otros eran los docentes por lo tanto son ellos los que requerían la aceptación del grupo.

Complementemos estos referentes, con los dados por los alumnos de sexto grado de la escuela Marcelino Dávalos, quienes acuden a una escuela fuera de su comunidad de origen y son ellos los que deben ser incorporados y aceptados como miembros de la comunidad escolar y formados como miembros de la comunidad nacional.

### 5.2.1. Cómo significan su identidad étnica los alumnos indígenas.

En este apartado presentamos los testimonios de dos alumnos de sexto grado, José y Roberto, que compartieron con nosotros las experiencias vividas en la escuela primaria, no sólo como uno más de los alumnos, sino como niño mixteco y Roberto, niño otomí. Ambos vinieron con sus padres de sus lugares de origen a radicarse en el Distrito Federal. José a los ocho años y Roberto a los nueve, ingresaron a la escuela primaria, desde entonces transitan por un proceso complejo y brusco de contraste cultural.

A lo largo de este trabajo se ha hecho referencia a la educación intercultural y, a los procesos culturales, sociales e identitarios, que la multidimensional noción de interculturalidad comporta. Para entender cómo se concatenan dichos procesos en las relaciones interpersonales que se establecen en el espacio escolar; es necesario, para fines metodológicos, situar a dos sujetos de investigación como protagonistas de nuestros referentes empíricos. Centrando el análisis de lo narrado por los protagonistas, en los referentes culturales, con los que acceden a un universo simbólico alterno, desconocido y, en ocasiones confrontado con el propio. En las estrategias que ellos y sus familias implementan para acceder y permanecer en el contexto social escolar y, en las formas en que según los protagonistas, aplican sus maestras y maestros para incorporarlos en el universo simbólico y social escolar.

Como fuente esencial de elementos étnico-culturales e identitarios, para el análisis final de este capítulo, se documentan lo narrado por nuestros protagonistas Roberto perteneciente a la etnia tzotzil y José perteneciente a la etnia otomí. Cómo piensa y vive un niño otomí: José es un niño de 12 años que en el ciclo escolar 2011-2012, cursaba el sexto grado de educación primaria. Él nació en Ixmiquilpan Hidalgo, vivió ahí hasta los nueve años, edad que tenía cuando su papá decidió venir a México a trabajar.

José contestó en un cuestionario aplicado a alumnos, que la escuela tenía registrados como pertenecientes a un grupo indígena; que él sí era otomí, pero que gracias a lo que aprendió en la escuela, ahora es mexicano. A continuación se presenta la información que el niño nos dio en las dos entrevistas que se le realizaron. Cabe aclarar que lo que se presenta es la información seleccionada y organizada, ya que el niño, comentaba sobre un tema y al mismo tiempo hacía referencia a otros, por lo que fue necesario sistematizar la información proporcionada. Comenta, según sus palabras, cómo aprendió a ser mexicano.

*Yo nací en Ixmiquilpan, en un pueblito que está en Hidalgo, ahí vivía con mi papá, mi mamá, mis tres hermanos y con mi abuelo Matías. En mi pueblo hay muchos matorrales y hace mucho calor. Cuando vivíamos cerca de la lagunita, me gustaba los domingos ir a jugar al agua para no sentir tanto calor. Mi papa decía que si viviéramos en la mera Lagunita eso sería bueno porque el agua era buena para la tierra y cuidar la tierra era bueno para que nosotros tuviéramos comida, por eso tos mis hermanos y Yo ayudábamos para acarrear agua para los animalitos, los pollos que criaba mi mamá y un puerquito que nos regaló mi padrino.*

*Cuando vivíamos en mi pueblo mi familia convivía más y todos hablábamos igual, (otomí), Yo aprendí a hablar español un poquito en la escuela, porque así podía entender lo que enseñaba el maestro. Tuve un maestro muy bueno que se llamaba Antonio y él nos decía que le enseñáramos, como se decían algunas cosas en otomí.*

*A mí me gustó aprender español para ya no ser burro en la escuela y bueno así cuando venimos a vivir al D.F., ya no me costó tanto trabajo ir a la escuela, todavía cuando era chico, se me salían una palabras en otomí, por eso se burlaban mis compañeros de mí; pero ya no, ya ni en mi casa me gusta hablar así, sólo mi mamá y mi papá hablan otomí, pero ya no con nosotros. Bueno además ellos hablan así porque no fueron a la escuela. Todavía a veces cuando les preguntan dicen que son otomís. Yo ya les explique que todos los que vivimos en México, somos mexicanos, pero como que no me entienden. Yo si soy mexicano porque ya no hablo otomí y he aprendido la historia de México y en las clases si se habla de indios, pero ellos vivieron hace mucho tiempo, bueno también cuando fuimos al Museo de Antropología vimos a muchos pueblos que viven en el país que se llaman indígenas; pero ellos viven en otros lugares. En mi pueblo si todos son otomís y allá me cuentan historias de antes y de los lugares.<sup>43</sup>*

---

<sup>43</sup> Entrevista realizada a un alumno de sexto grado de la Escuela Marcelino Dávalos abril de 2011.

*Yo voy al pueblo cuando hay fiesta y cuando les platico a mis primos que viven allá todo lo que aprendí en la escuela y que ya mero voy a ir a la secundaria, ellos dicen que también les gustaría vivir aquí para terminar la escuela y para vestirse como Yo, pero a mis tíos no les gusta vivir en otro lugar. Cuando yo sea más grande quiero estudiar más para ser doctor y ganar mucho dinero, para comprarme más cosas, nosotros vivimos por el metro Portales, vengo hasta acá a la escuela, porque mis papás tienen un puesto en la Merced y venden fruta. A mí me gusta más por donde vivo porque hay menos gente. El otro día me dio risa, porque la Maestra nos enseñó el Himno Nacional en náhuatl, no sé porque si no lo escribieron nahuas si no mexicanos, pero la maestra nos explicó que es para conocer que en México vivimos gente diferente como los que hablan nahua.<sup>44</sup>*

Un niño Tzotzil, cuenta su historia.

Ahora presentamos las narraciones de Roberto, niño tzotzil, también alumno de sexto, grado tiene 13 años. Al igual que con la entrevista de José la información que se presenta a continuación fue sistematizada con el propósito de dar forma a una narración con sentido.

*Yo nací en Chiapas en un municipio que se llama Bochil, en Chiapas decimos que somos bochiltecos. Yo viví en Bochil hasta los cinco años, porque mi papá trabajaba en una finca de café, pero luego se murió el patrón y su hijo ya no pagaba, porque les pagaba menos a los que llegaban el otro país (Guatemala) y mi papá se fue a trabajar a San Cristóbal lo que hacían mis hermanas y mi mamá, bueno eso dicen, porque casi no me acuerdo, porque yo soy el chico. Yo empecé la primaria cuando nos fuimos a vivir a San Cristóbal; pero mi papá conoció a un amigo que era de Zinacantán y que trabajaban sus hijos en México, bueno en el Distrito Federal y luego mi hermana se casó con su hijo y nos, venimos a vivir acá porque mis hermana se casaron también una vive en Bochil y la otra cerquita de san Cristóbal. Mi papás y mis hermana hablan lengua verdadera, como le llaman, si hablan batz'í k'op / bats'il k'op. Yo no porque yo aprendí hablar bien en la escuela por eso hablo español, pero sí sé algunas palabras en la lengua, algunas las aprendí de chiquito y otras cuando vamos a las fiestas de Bochil. Lo que sí me gusta de Bochil, son las historias que cuentan los viejitos de cómo nació Bochil y todo lo que hay ahí, mi mamá dice que también a ella se las contaban sus papás y los abuelos, así se enseñaba antes la historia, mi mamá dice que era más bonito, porque ellos veían lo que les contaba y ahora todo está retratado en los libros, pero muchas cosas a lo mejor ni son así. Cuando vamos a mi pueblo si me gusta que me cuenten historias.<sup>45</sup>*

---

<sup>44</sup> Op.cit.

<sup>45</sup> Entrevista realizada a Roberto un alumno de sexto grado de la escuela Marcelino Dávalos. Abril de 2011.

### 5.3. De la identidad étnica a una identidad intercultural: política discursiva o realidad social.

En los apartados temáticos que se han presentado en este capítulo, se pueden ubicar dos ejes para la discusión; 1) *los procesos de construcción de la identidad étnica* narrados por los sujetos de investigación y 2) *el proceso de construcción de una identidad nacional* formalizado en el espacio escolar a través de la transmisión de símbolos que la sustentan, la bandera, el escudo y el himno nacional que aunque son elementos objetivos, la transmisión en la dimensión simbólica es la significación oficial-escolar que de ellos se hace. El encuentro de estos dos procesos parece confrontarse en la escuela, más que complementarse, ya que en el caso de la construcción de la identidad étnica encontramos un vínculo con la vida cotidiana del grupo, con un referente histórico local pero validado por los miembros del grupo pertenecientes a diferentes generaciones. Al ingresar los alumnos a la escuela reciben información documental sobre una historia local a nivel entidad, nacional y mundial, la cual además de conocer, saber deben identificarse con ella, así como con los elementos que simbolizan la identidad como mexicanos.

Otro aspecto es que la interculturalidad implica la relación de elementos culturales diferentes; pero en un plano de igualdad, aceptación y respeto a la diferencia, situación que en los casos narrados no pasa. A manera de ejemplo es la lengua que parece ser un obstáculo para la adscripción integral y armónica al espacio escolar. La situación requiere reflexionar entonces cómo encausar la convivencia escolar hacia prácticas incluyentes que faciliten el desarrollo de las culturas eliminando prácticas de exclusión o eliminación cultural, es una pregunta difícil de contestar; sin embargo si podemos hacer algunas consideraciones que permiten visibilizar algunos avances y los retos que todavía que enfrentar; reflexiones que se complementarán con lo considerado en el último capítulo, han abordar las dimensiones que desde nuestro enfoque apuntan a la construcción de una identidad intercultural

El paradigma intercultural se manifiesta en un primer momento bajo la modalidad de “comunicación intercultural”. Centrado en la comunicación entre portadores de diferentes culturas y abordado bajo el ángulo pedagógico, surge inicialmente vinculada con el mundo de la diplomacia y de las empresas multinacionales, para pasar después a Europa y vincularse a las políticas educativas pluriétnicas, este enfoque tiene una proyección normativa, ya que apunta “al ideal inalcanzable” de una reciprocidad completa entre personas o grupos de culturas diferentes en un plano de igualdad. [Giménez, 2010]. Es decir Bajo el ángulo de la comunicación, lo intercultural no enfatiza la diferencia entre culturas, sino la relación dinámica entre las mismas.

En el ámbito educativo, se habla también de la educación intercultural en tanto:

*...enfoque educativo holístico e inclusivo que, partiendo del respeto y la valoración de la diversidad cultural, busca la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa, superar el racismo/discriminación/exclusión, favorecer la comunicación y competencia interculturales, y apoyar el cambio social según principios de justicia social”* [Gil Jaurena, 2002].

Pareciera que uno de los avances esenciales es nombrar la interculturalidad y plantearla como un propósito a concretar, el reto esencial es transitar de un discurso a prácticas sociales y en particular educativas que permitan una influencia recíproca entre referentes culturales diferentes, que pasa por el *ver la identidad propia y en un proceso de revisión validar sus referentes, conocer los de los otros e incorporar aquéllos que se requieran para establecer un diálogo intercultural*. La idea de revisión de la identidad tiene que ver con un proceso más complejo que el revisar, implica considerara la noción de rever las cosas, referido a la identidad étnica conlleva el rever el mundo, es decir *deconstruir y reconstruir* la idea que se tiene del mundo natural y social.

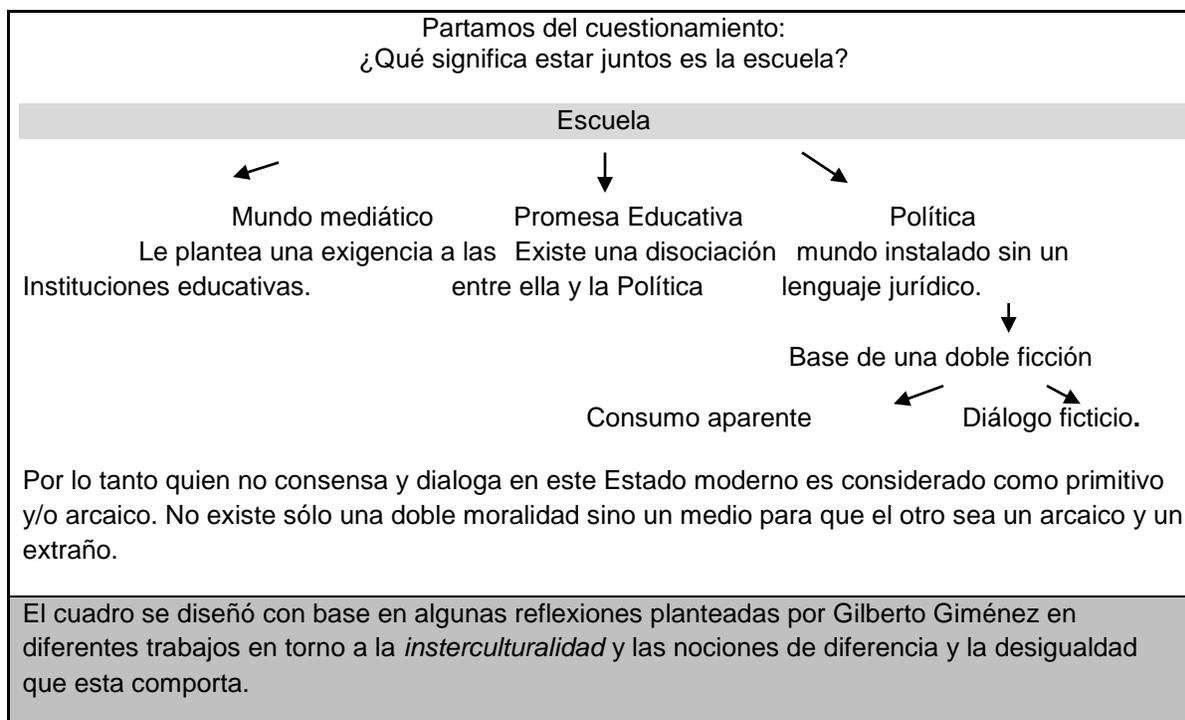
Proceso que desde nuestro punto de vista se va generando a mediano y largo plazo; en el caso de nuestro país y de los miembros de los diferentes grupos étnicos que lo habitan, se trata de siglos de estar en contacto con referentes culturales diferente a los heredados por los pueblos originales, en un constante reacomodo de cosmovisiones que ha perdurado también por siglos.

Es decir que tantos años de *definición* cultural externa a la propia, de conocimientos, pensamientos, sentimientos nacionales, implican hoy en día, un proceso social y cultural igual para analizar, comprender, redefinir y reasignar, referentes culturales con base en los cuales se construye la identidad nacional y se reconstruye la identidad étnica; activando un proceso de construcción e introyección de modelos alternativos y, por tanto un imaginario social también alternativo. Es justo también reconocer que aunque lento el proceso se ha iniciado ya, pero no ha impactado esencialmente la dinámica social, si ha impactado en la legislación; configurando un panorama legislativo, que tiende a reducir -desde la ley-, las desigualdades sociales, por razón de pertenencia a una etnia indígena.

Sin embargo hace falta proyectar la ley en la vida cotidiana de las mexicanas y los mexicanos, para trastocar los procesos a través de los cuales se puedan reconfigurar los referentes teóricos-sociales e ideológicos-educativos con base en los cuales se piense en una realidad nacional conformada en lo cotidiano por la convivencia respetuosa e igualitaria de diferentes imaginarios sociales, cosmovisiones, organizaciones sociales, económicas y políticas. Por lo que, desde una propuesta intercultural se entiende que; ver la diversidad cultural –como lo hace el multiculturalismo- únicamente dentro del marco de la identidad nacional; significa que todos deben “aceptar los valores fundamentales” sobre los que se basan las ideologías nacionales. A mediados de los años setenta, el término intercultural va cobrando fuerza en América Latina, para *reflejar una comprensión distinta de la cultura*; por una parte, *plantea una visión dinámica de ésta y por otra, considera a las sociedades, realidades en permanente interacción.*

El enfoque intercultural se planteó en el nuevo milenio, en el ámbito educativo, como una alternativa para superar los enfoques homogeneizadores, buscando evitar que la formación de ciudadanos se base en la exclusión y quince años después, todavía es una empresa inconclusa en donde la diferencia sigue viviéndose como desigualdad. Para cerrar estas primeras reflexiones analicemos los elementos presentados en el siguiente cuadro.

Cuadro 4



La diferencia social es un concepto biológico y social que hace referencia a que cada uno de los individuos que componen una sociedad es único e irrepetible: cada persona que vive en su seno es, identitariamente, irremplazable.

La desigualdad social, por su parte, es un concepto social que se refiere a las ventajas y desventajas que un individuo, por diversas causas (sociales, económicas, etc.) posee respecto a otros. Estas ventajas y desventajas abarcan el nivel de educación accesible o inaccesible, entre otros factores. Quedando pendientes varios aspectos para concretar una sociedad intercultural.

### 5.3.1. La utopía de la identidad intercultural: la identidad social y la identidad étnica de los niños indígenas.

Como cierre de nuestro trabajo, ratificamos la idea de que la identidad étnica es un proceso multidimensional y dinámico que está determinado por factores interindividuales, contextuales y socioculturales, todos ellos gestados en el ámbito de la familia, la escuela, la comunidad o el país. En su construcción intervienen procesos cognitivos y afectivos que están en la base de las relaciones interétnicas, bases emocionales y cognitivas que permiten la reproducción subjetiva de la jerarquía étnica. En cuanto a las relaciones interétnicas se tendría que considerar la relación emocional y cognitiva de los miembros de un grupo étnico hacia su propio grupo, es decir los procesos de construcción de su identidad étnica.

En un intento de interpretación del proceso por el que transitaron los sujetos de investigación, en relación a la construcción de su identidad étnica y la construcción de una identidad nacional, reconsideramos algunos aspectos conceptuales, necesarios para el entendimiento e interpretación. Primero recordemos que la *identidad étnica* hace referencia al sentido de pertenencia a un grupo étnico y a la parte de los procesos emocionales, de acción y pensamiento que se derivan del reconocimiento de la propia identidad; mientras el *grupo étnico* estaría definido como un grupo humano que se distingue por tener ciertas características culturales comunes entre sí, pero diferentes a las de otros grupos humanos. En tanto la noción de *etnicidad*, será entendida como el hecho concreto de nacer dentro de un grupo étnico particular, [Smith, Castro, 2002].

Podemos observar etnicidad e identidad étnica son conceptualizadas como dos constructos diferentes pero relacionadas; mientras que etnicidad podríamos decir que es el “marcador” objetivo de la pertenencia a un colectivo étnico, identidad étnica entonces, apunta al significado subjetivo de pertenecer a un grupo o grupos étnicos.

El desarrollo de la identidad es comúnmente conceptualizada por los especialistas, como una tarea básica de la adolescencia, cuyo eje es la integración de identificaciones tempranas, inclinaciones personales y ofrecimientos socioculturales en términos de las posibilidades y limitaciones del medio social. En el caso particular de miembros pertenecientes a ciertos grupos étnicos minoritarios o estigmatizados -por la cultura hegemónica-, dicha tarea incluye el enfrentamiento con la discriminación social de sus grupos e implica “decidir” sobre el papel que juega la propia etnicidad en el *autoconcepto* y en los proyectos de vida de los sujetos, (Smith, Castro, 2002). Juan, uno de nuestros informantes claves para la investigación, activó como estrategia, decir que él no era indígena, para no sufrir el proceso por el que transitaban sus hermanos de enfrentamiento a la discriminación social del que fueron objeto en la escuela, de acuerdo a lo comentado por su mamá, la Sra. Dominga.

Ahora bien, aunque se puede afirmar que la formación de la identidad étnica se hace relevante en la adolescencia, en realidad su desarrollo es un proceso de toda la vida, cuyos precursores se originan en las etapas tempranas del desarrollo. En el caso de niños, se han documentado una serie de procesos cognitivos y emocionales de gran significado para comprender el desarrollo de su identidad étnica. Estos precursores han sido estudiados bajo el nombre de autoidentificaciones, actitudes y preferencias étnicas. La autoidentificación étnica hace referencia al uso sistemático de una categoría étnica para referirse a sí mismo, la actitud y las preferencias étnicas se dirigen hacia la valoración de y la identificación afectiva con tales categorías. Sobre la base de estos procesos se encuentra el desarrollo de la percepción de las diferencias étnicas, la habilidad de aplicar tales diferencias a sí mismo y la capacidad de conservación de dicho atributo. Incluso se ha podido observar que los niños logran hacer un uso “correcto” de las categorías étnicas aproximadamente a partir de los tres o cuatro años, evidenciándose además una relación entre edad y los procesos de atribución que conducen a la definición de las personas y al reconocimiento de las diferencias étnicas, [Smith, Castro, 2002)].

Es decir que las escalas de percepción, comprensión y explicación de las diferencias étnicas se vuelven más complejas y abstractas con la edad y la experiencia en el mundo, pero sigue existiendo no obstante un anclaje a los referentes culturales del grupo de origen. Es por ello que los hermanos de Juan no obstante su tránsito por espacios socioculturales con diferentes referentes culturales, siguen conservando sus referentes de adscripción a su grupo étnico, al igual que Juan, los cuales reafirman cíclicamente cada vez que retornan a su pueblo, en las festividades y practicar sus tradiciones. No obstante también es cierto que los niños de grupos hegemónicos, tienden a generar una fuerte identificación con el *endogrupo* y desvalorizar al *exogrupo*, por lo que los niños pertenecientes a grupos étnicos discriminados muestran cierta tendencia a valorar positivamente a los grupos mayoritarios y por tanto a presentar patrones de identificación bicultural.

Lo que nosotros encontramos en los casos de niños indígenas que asistían a la escuela primaria del Distrito Federal, que fue nuestro primer referente empírico, era una tendencia, en un primer momento a valorar positivamente a todo lo que se relacionaba con lo aprendido en la escuela, de su cultura y su país; sin embargo una vez profundizada la relación con ellos, en particular con Juan, pudimos documentar que en realidad él no se identificaba con los relatos históricos vistos en clase, ni con los personajes, pues le resultaban ajenos a su cotidianeidad, por el contrario hacía referencia de lugares, hechos y personajes de su pueblo, de los que él sabía por lo que contaba su mamá y la gente del pueblo. Juan tenía elementos de anclaje cultural y étnico más sólidos que sus demás compañeros, que aun habiendo nacido en el Distrito Federal, no le eran significativos muchos de los datos y referencias nacionales, vistas en clase. Juan por el contrario intentaban entender por analogía, explicaba algo relacionado con la historia del país, recordando algún hecho o relato de la historia de su pueblo, podemos decir para concluir, que Juan si era mexicano, sin embargo también era náhuatl al igual que sus hermanos, sus padres y sus antepasados, porque Nauhontla es México.

## Conclusiones

Presentamos las conclusiones obtenidas al término de la investigación realizada a lo largo de cinco años. Los ejes que guiaron las reflexiones que se presentan, fueron: identificar los avances logrados, en la concreción de la política educativa intercultural en nuestro país. Realizar una aproximación hermenéutica al objeto de investigación, es decir a la posibilidad de que los sujetos educativos puedan construir una identidad étnica alternativa, denominada intercultural. Identificar si se corroboraron los presupuestos hipotéticos planteados al inicio de este trabajo, e identificar si se cubrieron los objetivos establecidos.

Después de haber realizado un recorrido por el proceso de definición, construcción e implementación de una política educativa intercultural, en nuestro país y el impacto que dicha política ha tenido en las escuelas primarias, para que en ellas se propicien relaciones interpersonales, en las que los alumnos y maestros se inserten en un proceso de identificación, respeto e intercambio de referentes culturales diversos, y se posibilite la construcción de ambientes escolares realmente interculturales, podemos plantear, a manera de cierre de este trabajo algunas consideraciones, tomando como marco el poder acotar en torno a los avances retos y perspectivas de la educación intercultural en las escuelas primarias del Distrito Federal desde la visión de los actores educativos.

Iniciaremos comentando si los objetivos que nos planteamos al iniciar la investigación, lograron cubrirse. Con relación a documentar críticamente el contexto económico, político y cultural nacional e internacional en el que se gesta el Proyecto Educativo Intercultural de México, como estrategia para la inclusión de los grupos étnicos a una dinámica social y cultural con enfoque intercultural; podemos decir que este objetivo quedó cubierto con la información presentada en el capítulo dos.

En cuanto a identificar las vertientes conceptuales que sustentaron el pensamiento educativo nacional en torno a las nociones de multiculturalismo e interculturalidad, dichos sustentos se documentaron a lo largo de este trabajo, en particular en los capítulos dos y tres. Y nuestro último objetivo; interpretar y explicar el impacto de las políticas educativas interculturales en los *procesos culturales e identitarios* por los que transitan los sujetos educativos, se fue abordando en los capítulos tres, cuatro y cinco, enfatizando los ejes temáticos de la identidad cultural y la identidad étnica. Esta reflexión guía a la vez gran parte de estas conclusiones.

Así mismo consideramos que la propuesta metodológica implementada, con un enfoque intercultural, fue la pertinente para la interpretación del objeto de investigación.

Iniciaremos nuestras reflexiones finales, los avances legislativos, que han podido sustentar el enfoque intercultural, en la política mexicana, específicamente en la política educativa del siglo XXI, han sido importante porque se nombra a la diversidad, sin embargo sigue desconociéndose -jurídicamente-, su esencia, lo comunal presente en su cosmovisión y en sus sistema económico, político y social, entonces el reto político es concretar estrategias para el reconocimiento legal y social no de un ente individual si no de un ente colectivo, que además este contenido en el imaginario social nacional, se concrete en relaciones interétnicas, a manera de relaciones interculturales donde lo diferente sea una especificidad cultural y no justifique la desigualdad, referida de una u otra manera por los especialistas que con sus aportes dieron forma al marco teórico y metodológico, de la investigación.

Con el propósito de sistematizar las conclusiones obtenidas, se presentan las reflexiones organizadas en tópicos que corresponden a los temas desarrollados a lo largo de la tesis. Iniciaremos con los referentes filosóficos que sustentan la propuesta educativa intercultural en México y veamos que tanto se aproximan a la idea de apuntalar una construcción de una visión intercultural del mundo.

Establecemos primero que en la “realidad” social en la que se trabajó, representada por el ambiente escolar de dos escuelas primarias, la interculturalidad se refleja conformada por diferentes referentes simbólicos y contenida en distintas significaciones que de ellos se hacen; los referentes simbólicos podemos referirlos con base en los niveles de concreción social, un nivel *macro*, representado por una dimensión social, económica, política y cultural nacional, que en el espacio escolar es dada a conocer a los alumnos y docentes a través de contenidos curriculares y datos referidos en los libros de texto. El otro es el nivel *micro* sustentado en una dimensión social, económica, política y cultural que adquieren contenido y significación en los lugares de residencia y pertenecía de los sujetos educativos, docentes y alumnos.

En el caso de los alumnos pertenecientes a un grupo étnico, los referentes culturales con base en los cuales conocen e interpretan el mundo son un legado histórico de sus antepasados y son conocidos a través de las narraciones que realizan de ellos las personas mayores en el lugar de residencia original y se concretan, en formas de organización grupal y familiar en prácticas de convivencia entre los miembros de la comunidad y entre estos y el territorio en el que habitan. Se fundamentan en la cosmovisión del grupo étnico y se vincula con la visión e interpretación del mundo que tenían los pueblos originales. Es importante destacar, que los referentes culturales que los niños indígenas *introyectan* en el grupo de pertenencia, son totalmente diferentes a los referidos en el espacio escolar. Por su parte los referentes culturales que son documentados en la escuela, se fundamentan en principios filosóficos, legislativos y jurídicos cuya cosmovisión está basada en la visión e interpretación del mundo occidental, que se concreta en modelos educativos, acciones políticas y prácticas sociales implementadas por el Estado, normando el espacio público, trastoca y proyecta pautas, usos y costumbres en el espacio privado, al tener como principales agentes de transmisión y reproducción a la familia, la escuela y los medios de comunicación.

En el espacio escolar se transmiten referentes culturales nacionalistas que intentan “*dialogar*” con los referentes culturales que portan los alumnos pertenecen a los diferentes grupos étnicos.

En síntesis el modelo filosófico que prevalece y en el que se fundamentan los planes y contenidos de los programas de estudio de la educación primaria son en esencia monocultural basado en el modelo occidental, haciendo difícil ambientes escolares en los que se dé el intercambio y convivencia de referentes culturales diferentes, que derive en relaciones interculturales que transiten de lo real a lo ideal. Es decir ‘pasar de un discurso educativo intercultural a relaciones interpersonales entre los sujetos educativos realmente interculturales.

En los documentos revisados durante la investigación en los cuales se fundamenta la propuesta educativa intercultural y bilingüe para la Educación Básica, no se encontró ninguna referencia a la filosofía *proposicional*, fundamento filosófico que permitiría a los docentes asumir una posición epistémica crítica ante un modelo filosófico único que obstaculiza la construcción de una propuesta filosófica pertinente para el contexto latinoamericano, cuya permita la manifestación polifónica de lo que llama filosofía desde el diverso universo de las culturas. Para que “el conocimiento” se concrete en prácticas de convivencia, que trastocuen el ámbito educativo. Es decir en el plano epistémico, desde la perspectiva filosófica intercultural, es necesario que el educando conozca y practique, en todos sus ámbitos de acción, un conocimiento que parta de diferentes referentes o cosmovisiones. [Fornet-Betancourt, 2003].

Con relación a las bases filosóficas, legislativas y jurídicas que fundamentan el modelo educativo intercultural mexicano, podemos plantear que transita entre los niveles macro (mundial-internacional) y el micro (nacional), ya que se fundamenta en acuerdos y recomendaciones internacionales, con base en los cuales se definen políticas que operan en los diferentes ámbitos de la realidad nacional, en particular en el educativo.

Con base en la investigación documental realizada y su confrontación con los referentes empíricos podemos decir que los principales avances, con relación a la implementación de una política con enfoque intercultural en México, se han presentado en el plano normativo y discursivo de Estado. En el plano legislativo se realizaron modificaciones a algunos artículos constitucionales, que dieron paso a una normatividad, que establece cómo aplicar el enfoque intercultural en políticas de carácter social, destacando las educativas.

El gobierno mexicano posicionó las recomendaciones establecidas en foros internacionales, en los que se discutieron problemáticas derivadas de la diversidad cultural presente en las sociedades de los países, para concretar esas recomendaciones en programas de carácter nacional y planes implementados en las Secretarías de Estado.

Discursivamente se construyó un discurso oficial en torno a la interculturalidad, que definió cómo se interpretaría la interculturalidad, apareciendo como elementos importantes es dicha interpretación, el reconocimiento una presencia multiétnica en la población mexicana y, con base en esa se configuró un vocabulario intercultural oficial; al afirmar en espacios gubernamentales que vivimos en ambientes donde se reconoce, respeta y valora la interculturalidad; pero sin duda el gran reto, que desde hace décadas está presente y sigue habiendo un enorme vacío es concretar sociedades y relaciones interculturales.

Reafirmamos que Una de las bases esenciales para la conformación de una sociedad plural y democrática, sería vivir la interculturalidad como una realidad social, que formara parte de la cotidianeidad de todos los ciudadanos pertenecientes a una nación, en donde las políticas interculturales consideren y estén dirigidas a todos, tal vez pensando en la construcción de un nosotros – culturalmente- diferentes, que se complemente con un los otros –socialmente- iguales.

Ya que en los testimonios de la mamá de un alumno indígena, se refleja, en su pensamiento y emociones -manifestadas durante las pláticas que sostuvimos-, un sentido de incompreensión y abandono social y legal, para corroborarlo basta citar nuevamente a la Sra. Dominga. Baste traer nuevamente a nuestra mente sus palabras.

*“Tuvimos que irnos a trabajar a Puebla porque no teníamos para sembrar café y Artemio pidió un préstamo pero las tierritas eran de mi suegro y de sus hermanos y fue muy difícil, arreglar la propiedad para poder tener el préstamo, bueno hasta hace poco mis hijos y los sobrinos pudieron poner “disque en regla” la propiedad. Ahora ya no aparece el nombre de mi suegro ni de los tíos; pero la tierra sigue siendo de ellos, ellos están con ella –refiriendo que descansan en ella”, [JGHG 2011].*

La cultura nacional en un contexto neoliberal, conlleva una mirada crítica tanto a la democracia en su forma liberal actual, como en cualquier forma futura, sea ésta participativa o autogestiva. La idea liberal de la universalidad pasa por alto la existencia de creencias muy difundidas y tenazmente defendidas, así como de las prácticas sociales que les dan expresión y que contradicen esa situación civil formal (más o menos) igualitaria de los sujetos. Pero además se trata de una objeción que se basa en el argumento liberal según el cual las desigualdades sociales no repercuten en la igualdad política. El eje problemático de la discusión de la ciudadanía de los mexicanos, es a nuestro parecer, haber concebido genéricamente neutral a la esfera de los consumos ideológicos colectivos y la de la política, tratando de ocultar las diferencias de cosmovisiones de mestizos e indígenas y, por lo tanto, las diferentes necesidades de acceder y ejercer sus derechos ciudadanos. Con base en lo anterior, es importante, en un primer momento, considerar que lo que cada sujeto haga en su rol de ciudadano, dependerá de los recursos y respaldo legislativos, económicos y educativos que le brinde su entorno social y cultural, el cual es susceptible de gestar a su interior procesos de continuidad, transformación y cambio, que en un espacio y tiempo determinad en coyunturas.

Por lo que, con el propósito de concretar avances en dicha coyuntura se debe aprovechar para implementar transformaciones, en la dimensión legislativa, política, económica y educativa que deriven en relaciones interpersonales con una base de diferencia cultural e igualdad social que comporte entonces sí ambientes interculturales.

Por lo contrario, en un panorama ideológico, como el que sigue prevaleciendo en México, donde el diferente cultural sigue siendo desigual social, se van configurando prácticas sociales y políticas, sustentadas en los conocimientos, habilidades y actitudes que los sujetos van adquiriendo y desarrollando a lo largo de su vida, para posicionarse en diferentes roles familiares, escolares, laborales, profesionales y ciudadanos. En este proceso los conocimientos, comportamientos y hasta las emociones aceptadas y validadas socialmente siguen siendo las propias de la etnia mestiza, lo indígena sigue siendo visto como falta de conocimiento, con comportamientos inadecuados y sus emociones parecen estar ausentes, pues no son consideradas.

Los mecanismos de opresión ejercidos hacia los grupos indígenas, conlleva la baja valoración de sus creencias, costumbres y tradiciones, por tanto de sus prácticas sociales y políticas. En las escuelas se concretan relaciones interculturales entre sujetos culturalmente diferentes, pero los niños indígenas al sentirse humillados, señalados y centro de burlas, por no entender y/o hablar el español, su diferencia cultural se configura en desigualdad social. Tanto en los comentarios de los docentes entrevistados, como en los de la Sra. Dominga una de nuestros informantes, estaban presentes indicadores que apuntan a la necesidad de revisar las estrategias con base en las cuales se difunde, aplica y da seguimiento a la llamada política educativa intercultural y bilingüe en México. Pues un nivel de equidad implica avanzar hacia la creación de escuelas que eduquen en la diversidad y que entiendan ésta como una fuente de enriquecimiento y de mejora de la calidad educativa, no como causa del bajo nivel de aprendizaje de los alumnos indígenas.

Por lo anterior, tal vez la aplicación de la noción de redes sirve para explicar que la interpretación de lo intercultural comporta verlo no como un problema cultural en abstracto si no como parte de un complejo entramado en el que atraviesa, lo legislativo, lo político, lo económico, lo social y en este último como elemento clave, lo educativo. Y en tanto dichos aspectos no estén incorporados con equidad en una política de Estado, la educación intercultural se presenta como una estrategia política de los Estados Nación para incorporar a los grupos étnicos a una cosmovisión nacionalista.

Sin embargo no podemos negar que, tanto en el terreno legislativo, como político han sido sustanciales en nuestro país, al posicionar en las agenda nacional la problemática y mantener latente la construcción de estrategias de resistencia y permanencia de los propios grupos indígenas. Pues como en otros momentos de la historia nacional, en que el gobierno ha intentado incorporarlos a un modelo de Cultura nacional, ellos han implementado estrategias para mantener vivos sus referentes de pertenencia a su grupo cultural de origen.

Sin embargo la institución educativa sigue apareciendo como un espacio para garantizar la transmisión y reproducción de una cultura nacional, fundamento ideológico del nacionalismo cultural y entonces todo lo diferente pareciera entrar a un estado de anomia. Por eso cuando José y Roberto -informante claves al igual que Juan, para nuestro trabajo-, se definen como mexicanos y no ñaño ni Tzotzil, se refleja un intento por salir de estado de anomia y entrar a la “normalidad” cultural, a lo aceptado, aunque de fondo siguen siendo no sólo culturalmente diferentes si no socialmente desiguales, siguen siendo los “otros”. José refería: *Yo vivía en el pueblo, ahí todos son ñaño [ñãñho]; pero yo me vine a vivir a México, además hablo español y vivo desde chiquito en el D.F. y no soy otomí ni ñaño, soy mexicano.* Roberto decía en una plática en su escuela: *El pueblo de mi papá es muy bonito pero está tan lejos allá en Chiapas y de todos modos ya no vamos a vivir allá.*

*Lo bueno es que en la escuela he aprendido muchas cosas y Yo si hablo bien no como mi mamá Yo si soy mexicano, bueno aunque algunos compañeros me dicen que soy de pueblo, pero yo sé que ya no soy Tzotzil.*<sup>46</sup> En los comentarios de José y de Roberto, se vislumbra una lucha por dejar lo propio, lo familiar, lo colectivo lo comunal, para ser únicamente un alumno de una escuela primaria del Distrito Federal.

Es decir que para construir ambientes escolares interculturales, no basta con que sus maestras les insisten que comenten las tradiciones de su pueblo, aunque las tradiciones se quedan allá y en la escuela son un referente como el de los libros, algo que pareciera lejano pero no ajeno, pues cuando ellos retornan a su comunidad –lugar de origen- reviven los ritos, usos y costumbres de su grupo de adscripción fortaleciendo las bases subjetivas de su identidad étnica, pues estas tienen más sustento en su realidad que los referentes culturales “aprendidos” y “asimilados” en la escuela. Por lo que la escuela se tendría que avanzar en formar comunidades interculturales que en contextos multiculturales, deriven relaciones interpersonales basadas en la real inclusión del diferente en términos igualdad, donde lo nacional se nutra realmente de lo diverso, con la idea de implementar una política de la *autonomía de los pueblos indígenas*. Cuya base filosófica son valores fundamentales como la autodeterminación y el autogobierno, a través de formar en las escuelas sujetos cuyos principios de convivencia sean la cooperación, la solidaridad y la distribución y el reconocimiento y respeto de todos.

Considerando que una de las bases esenciales para la conformación de una sociedad plural y democrática, sería vivir la interculturalidad como una realidad social, que formara parte de la cotidianeidad de todos los ciudadanos pertenecientes a una nación, en donde las políticas interculturales consideren y estén dirigidas a todos

---

<sup>46</sup> Entrevista realizada a dos alumnos de sexto grado de la Escuela Marcelino Dávalos, en junio de 2012.

Vivir la interculturalidad implica pensar en la construcción de un nosotros-culturalmente- diferente, que se complemente con un los otros –socialmente-iguales-.

En síntesis, con relación a la hipótesis que nos planteamos al iniciar la investigación, de que la puesta en marcha de un modelo intercultural bilingüe en la Educación Básica, abriría la posibilidad de que los alumnos que asistieran a escuelas primarias del se insertaran en un proceso de revisión de su identidad étnica, como vía de transitar a la construcción de una identidad cultural alternativa, intercultural. Encontramos que la formación de los maestros y su actualización o capacitación sobre los procesos culturales e identitarios, son mínimos y en algunos casos inexistentes. La metodología de trabajo implementada por los en el aula, no permite que los sujetos educativos establezcan un intercambio de referentes culturales armónica y complementaria, obligando a los alumnos indígenas a renunciar, en última instancia, a nombrar y habilitar las prácticas culturales del grupo étnico al que pertenecen, por lo menos en el espacio escolar, lo cual no significa la pérdida de éstos sino tal vez un uso estratégico de ellos.

El *proceso identitario* por el que transitan los alumnos indígenas como resultado de los referentes culturales transmitidos en el proceso de enseñanza aprendizaje, no son de complementariedad si no de confrontación, al ser considerados los referentes de su grupo étnico no sólo diferentes si no desiguales, con una desvaloración implícita en el trato, aunque al mismo tiempo dichos referentes sean aparentemente respetados y discursivamente nombrados como parte de la riqueza cultural de nuestro país.

El señalamiento de que los alumnos indígenas son objeto en la escuela y la poca preparación de los docentes para entender los procesos culturales e incidir en ellos, convierten las prácticas interculturales en simples palabras que no están fundamentadas en pensamientos, emociones y comportamientos de tolerancia en el sentido de aceptación, respeto y valoración al diferente y no de “te tolero”.

De acuerdo a lo encontrado en los referentes empíricos investigados y con base a la experiencia, con los docentes y alumnos con los que se trabajó, la dinámica de trabajo escolar lleva a repetir esquemas de trato y enseñanza en las escuelas, aplicados ya en otros momentos con alumnos indígenas, el enfoque intercultural es intermitente y sin fundamento metodológico, por lo que los alumnos indígenas terminan viviendo un intento de incorporación al “modelo” de alumno que aprende y respeta la historia y cultura nacional y –en lo privado-familiar sigue implementando estrategias para mantener vivas sus costumbres y tradiciones, las cuales expresan cuando visitan sus lugares de origen.

Sin embargo el proceso anterior, conlleva una comprensión dinámica de la cultura respecto de las relaciones de dominio y de poder, presentes en las relaciones pluriculturales. Pues de no tenerlas en cuenta, se corre el riesgo de que la apelación creciente a mostrar únicamente mayor tolerancia hacia las diferencias culturales genera, hasta cierto punto, una comprensión reducida de la interculturalidad y, dificulta reconocer en este concepto, el sentido de “proyecto de vida” incluyente.

Entendida la interculturalidad como forma de vida, supone interactuar con el otro a través de acciones conjuntas y en forma envolvente, es decir con empatía y responsabilidad, y se contrapone a conceptos racionales que buscan la “verdad única y universal”. El aprendizaje en un contexto intercultural, reconoce y asume que la educación ha de ser incluyente, puesto que “todos” están inmersos en la interacción intercultural. Por lo tanto, a nuestra consideración la denominación de educación intercultural alude a una tendencia reformadora en la práctica educativa, con la que se intenta responder a la diversidad provocada por la confrontación y convivencia de diferentes grupos étnicos y culturales en el seno de una sociedad determinada, generalmente nacional.

## Bibliografía

Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, 1992, SEP-SNTE, México.

Aguado, Odina Teresa,

1991 La educación Intercultural: concepto, paradigmas, relaciones, en *Lecturas de pedagogía diferencial* (Coord. Ma. del Carmen Jiménez Fernández). Madrid, Dykinson, pp. 89-104.

Ahuja, Sánchez Raquel,

2004 *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*, Secretaría de Educación Pública.

Arriarán Cuellar Samuel,

2001 *Multiculturalismo y globalización. La cuestión indígena*, colección textos, Universidad Pedagógica Nacional, México.

2010 “El paradigma del multiculturalismo frente a la crisis de la educación intercultural”, en Cuicuilco número 48, enero-junio, México.

Bonfil Batalla, Guillermo,

1987 *México Profundo. Una civilización negada*. CIESAS-SEP, México.

Bourdieu P. y Wacquant, L.

1995 *Respuestas por una antropología reflexiva*. Grijalbo, México.

Brading, David,

1985 *Los orígenes del nacionalismo mexicano*. Era, México.

Canclini, García Néstor,

2004 *“La cultura extraviada en sus definiciones” Diferentes, desiguales y desconectados*. Gedisa, Argentina.

Campaña Nacional por la diversidad cultural de México,  
2005 *Documento Base*, CIESAS. CONAPRED, CGEIB-SEP, DGPLADES-SS.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2004. FCE, México.

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe,  
2009 Políticas y Fundamentos de la educación Intercultural Bilingüe en México, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe y Campaña Nacional por la Diversidad Cultural de México.  
2004 Programa de Educación Intercultural y Bilingüe del Distrito Federal, Coordinación Nacional de Educación Intercultural y Bilingüe-SEP, México.  
*Materiales de trabajo* ciclo Escolar 2004-2005, CGEIB-SEP, México.

Catálogo de cursos de Carrera Magisterial, ciclo escolar 2004-2005 Dirección  
Dirección de Actualización del Magisterio.

Cuesta, Raimundo,  
1997 *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona,  
*Pomares-Corredor*.

De Vallescar, Diana,  
2008 *Raúl Fonet-Betancour. El hombre y su obra*. [En línea] Disponible en:  
<http://ensayistas.org/filosofos/cuba/foonet/introd.htm> [Fecha de consulta: 10  
de septiembre de 2008]

Diario Oficial de la Federación,  
1988 Informe de Gobierno, septiembre de 1988, México.  
1990 Privatización de la Banca, agosto de 1990, México.

Dietz, Gunther,  
2003 *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada/México, EUG-CIESAS.

2009 *El paradigma de la diversidad cultural: Tesis para el debate educativo*. Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001).

Directrices de la UNESCO sobre educación intercultural, Francia 2006.

Documentos de trabajo del Departamento de Atención a la Demanda de la Coordinación Sectorial de Educación Primaria del Distrito Federal. Ciclo escolar 2003-2004.

Fornet-Betauncourt, Raúl,

2001 *Transformación Intercultural de la Filosofía. Expresión teórica y práctica de la filosofía intercultural desde latinoamerica en el contexto de la globalización*. Edit. Brouwer Transformación.

2003 "Supuestos, límites y alcances de la filosofía intercultural." En Brocar: cuadernos de investigación histórica. Universidad de la Rioja: Servicio de publicaciones. N° 27. Pp. 261-274. [En línea] Disponible en: <http://dialnet.uniroja.es/servlet/articulo?codigo=2240563> [Fecha de consulta: 25 de noviembre de 2010].

2004 *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. Madrid: trota.

García Cedillo, I, Escalante Herrera, I., Escandón Minutti, M. C., Fernández Torres, L. G., Mustri Dubbah, A., & Puga Vázquez, R. I.

2001). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. Secretaría de Educación Pública, México.

Geertz, Clifford,

1992 *La interpretación de las culturas*. Gedisa, España.

Gil, Jaurena Inés,

2005 *Educación Intercultural: necesidades de formación de profesorado desde la perspectiva europea*. Madrid, Estudios de la UNED.

Giménez, Montiel Gilberto,

2005 *Materiales para una teoría de las identidades sociales*. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.

2007 *Estudios sobre cultura y las identidades sociales*, México, CONACULTA/ITESO.

2009 *El Paradigma de la Interculturalidad*. Conferencia realizada en julio en el Instituto de Investigaciones. Sociales de la UNAM.

Gutiérrez, Chong Natividad,

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, Editorial Plaza y Valdés, México

INEGI Panorama Social y demográfico de México 2011.

Informe de Ingresos y Egresos, año fiscal 1984 de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público.

Informe Fiscal de la Secretaría de Hacienda 2013-2014. México, 2014.

Informe del Instituto Indigenista Interamericano, 1940, México, 1979.

Informe del Banco de México, 200.

Informe del Programa de Atención Educativa a Niños Indígenas Migrantes. Subdirección Técnica de la Coordinación Sectorial de Educación Primaria. Julio de 2006.

Jaques Delors,

1994 “Los cuatro pilares de educación”. En la educación encierra un tesoro. El Correo de la UNESCO.

Jim Cason y David Brooks,

2000 Movimientos indígenas, principales retos para AL en el futuro: CIA, *La Jornada*, 19 de diciembre del 2000. <http://www.jornada.unam.mx/2000/12/>. La versión completa, del informe, en idioma inglés, puede verse en: <http://www.cia.gov/cia/publications...>)

Kymlicka, Will,

1996 *Ciudadanía multicultural*, Barcelona: Paidós.

La educación básica en México en el Nuevo Milenio, 2000-2011. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, IEESA-CEA, 2011.

Leo Gabriel y Gilberto López y Rivas (coordinadores),

2005 *Autonomías indígenas en América Latina. Nuevas formas de convivencia política*. Plaza y Valdez editores-Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa-Ludwig Boltzmann Institut, México.

López, Luis Enrique,

1997 “La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 13. OEI. Madrid, p. 47-57.

López, Bárcenas Francisco,

2008 *Autonomías indígenas en América: demandas de reconocimiento a su construcción*, par (12 février)

Luckman, Peter y Thomas Berger,  
1998 La construcción social de la realidad. Paidós. Buenos Aires,  
Argentina.

Monografía del Distrito Federal, Instituto Nacional de Antropología e Historia,  
México, 2008.

OCDE. Educación al a Glance 2009.OECD Indicators, París, 2009.

OCDE. Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México,  
2010 Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para  
docentes: consideraciones para México, México.

OEI 2008 Informe del Congreso de Educación Intercultural y Bilingüe,

ONNUEC-MECE,  
1994 *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades  
educativas especiales.*

Parrilla Latas, Á,  
2002 A cerca del origen y sentido de la educación  
Inclusiva, en *Revista de Educación* 327, p.p.11-29.

Plan Nacional de Desarrollo, 2007-2012.

Planes y Programas de Estudio 1993, 2009 y 2011, Secretaría de Educación  
Pública.

Programa Nacional de Educación 2001-2006, Secretaría de Educación Pública.

Resolutivos de la Conferencia de Rabat, Marruecos, junio de 2005.

Sánchez Consuelo,

1999 *Los pueblos indígenas: del indigenismo a la autonomía*. Siglo XXI Editores, México.

Skliar, Carlos,

2009 *Experiencia y alteridad en educación*. Editorial Homo sapiens. Argentina.

Smith, Castro Vanessa.

2002 Aportes a la comprensión de la identidad étnica en niños, niñas y adolescentes de grupos étnicos minoritarios, en *Revista de Ciencias Sociales*, 96: 71-82, 2002, UNAM-México.

Taylor, Charles,

2001 *Multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

Tirzo, Gómez Jorge,

2007 *Orígenes, simbolismo e iconografía del maestro mexicano*. Más textos 23, Universidad Pedagógica Nacional, México.

Thompson, John B,

1998 *Ideología y Cultura Moderna*. México UAM-Xochimilco.

UNESCO

1994 *Declaración mundial de educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. WCEFA Original: Inglés Nueva York, marzo de 1990. Segunda impresión: París, septiembre de 1994.

1996: *La educación encierra un tesoro*, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI.