

**SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 092 AJUSCO.**

**PROGRAMA EDUCATIVO
LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN**

**MARGINALIDAD EDUCATIVA Y CONTRACULTURA
ESCOLAR INDÍGENA EN LA COMUNIDAD TRIQUI
(MAÍZ) EN LA CIUDAD DE MÉXICO**

TESIS

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN
SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN**

PRESENTA:

NIEVES IVONNE AYOSO JIMÉNEZ

DIRECTOR:

MTRO. HÉCTOR REYES LARA

CIUDAD DE MÉXICO, MAYO 2024



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
COMISIÓN DE TITULACIÓN
DE LA LICENCIATURA EN:

(Anexo 6-A)

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Ciudad de México, 12 de febrero de 2024.

DESIGNACIÓN DE JURADO

El Área Académica Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión tiene el agrado de comunicarle que a propuesta de la Comisión de Titulación ha sido designado miembro del Jurado del Examen Profesional de:

NIEVES IVONNE AYOSO JIMÉNEZ

pasante de esta Licenciatura, quien presenta la Tesis:

LA MARGINALIDAD EDUCATIVA Y CONTRA CULTURA ESCOLAR INDÍGENA EN LA
COMUNIDAD TRIQUI (MAÍZ) EN LA CIUDAD DE MÉXICO

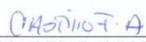
Para obtener el Título de Licenciado en:

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Reciba usted un ejemplar de la Tesis para su revisión y en su caso, aprobación. (Considerando un plazo no mayor de veinte días hábiles para entregar a la Comisión de Titulación la carta-revisión adjunta).

JURADO	NOMBRE
PRESIDENTE	ROCÍO VERDEJO SAAVEDRA
SECRETARIO	HÉCTOR REYES LARA
VOCAL	SAÚL VELASCO CRUZ
SUPLENTE	YADIRA ISMENA ALTAMIRANO PÉREZ

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"


NOMBRE Y FIRMA DEL (LA) PRESIDENTE(A) DE
LA COMISIÓN DE TITULACIÓN DE LA
LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA DE LA
EDUCACIÓN
**DRA. MA. DE LOS ANGELES CASTILLO
FLORES**


NOMBRE Y FIRMA DEL (LA)
COORDINADOR(A) DEL ÁREA ACADÉMICA
POLÍTICA EDUCATIVA, PROCESOS
INSTITUCIONALES Y GESTIÓN
DR. TOMÁS ROMÁN BRITO

Carretera al Ajusco # 24, colonia Heroes de Padierna, CP. 14200, Tlalpan, CDMX
Tel. 5556 30 97 00 Ext. 3203 www.upn.mx



En memoria de:

Dedicado con amor a mi papá, Raúl Ayoso, caminante, apasionado de este mundo y del otro, el de los sueños.

A mi abuelita Ana, que me enseñó que la vida sería mucho más fácil si uno pudiera llevarse a donde quisiera los sabores y olores de la casa materna.

A mi abuelita Juana, que, siendo mujer indígena, hija de la tierra y el sol y pertenece a una cultura milenaria que hoy todo su conocimiento es un tesoro para mí.

A mi querido amigo Adrián Lira, me gustaría volverte a verte o verte volver.

Juan Acevedo líder de la comunidad triqui, luchador incansable por los por los derechos humanos de la comunidad.

Agradecimientos

Mi querida hija Noemí, en el proceso de tesis siempre estuvo conmigo, en las desveladas, leyendo conmigo, por su apoyo y amor. Hoy he logrado un sueño de la mano de mi Zakzil.

Mi hermana y mi mamá por ayudarme en todo momento las quiero mucho.

A mis lectores:

Muchas gracias por su apoyo, tiempo y dedicación, pero sobre todo por ser parte de esta investigación.

A mis entrevistadores:

Gracias por su valioso tiempo y por ser parte de este trabajo y compartirme un poco de su vida, muchas gracias.

A mi director

Héctor Reyes muchas gracias por todo el apoyo en el trabajo de tesis por ayudarme en todo momento.

A mi querida maestra Roció Casariegos gracias por todo su apoyo y presentarme, a la comunidad Triqui.

Muchas gracias Guillermo, por orientarme y enseñarme sobre el tema de las comunidades indígenas y conocer nuevos sociólogos sobre el tema.

A todos mis amigos por su amor y su apoyo los quiero mucho.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
Capítulo I: Marginalidad educativa y contracultura	18
Contracultura y resistencia.....	27
¿Cómo sobrevive los marginados al sistema educativo nacional?	47
Sistema educativo y estructuras de inequidad.....	51
Capítulo II: Escuelas públicas en la Ciudad de México en el contexto de Interculturalidad	63
La importancia de la lengua indígena en la educación	69
Escuelas públicas y las identidades étnicas	71
Los contenidos educativos en la construcción de la identidad étnica.....	80
El alumno indígena desde la mirada del docente.....	85
Capítulo III: La Ciudad de México como destino, espacio comunitario y contracultura	90
Los Triquis (maíz) en la Ciudad de México.....	94
La comunidad como modelo educativo	102
Proceso de resistencias y contracultura	104
Capítulo IV: Sistema y análisis de la investigación	108
Revitalizando la comunidad triqui (Maiz)	133
Plan y programas de estudio para la educación indígena en la CDMX.....	135
Educación comunitaria en la Ciudad de México.....	140
CONCLUSIONES	144
REFERENCIAS	147

INTRODUCCIÓN

Nde'eyo tu ta'an iniyo un ketando

¡Espero que disfruten su estancia!

La identidad nacional de una población, caracterizada por su diversidad etnolingüística, se adquirió mediante la asimilación de la identidad nacional, que prontamente se convirtió en la idea del nacionalismo, impulsada por José Vasconcelos, quien consideraba el mestizaje poblacional como un medio modernizador para acceder a un orden demográfico más homogéneo en términos educativos. La definición de mestizaje en Vasconcelos se fundamenta en los modelos de pensamiento naturalista y biomédico que buscaban eliminar los astros atávicos atribuidos a las poblaciones indígenas. Con la Secretaría de Educación Pública a su cargo, y mediante un protocolo nacional, la instrucción de la lectoescritura del español se convirtió en el instrumento más eficiente de asimilación cultural de la población indígena no hablante del español.

La idea de rezago educativo mantiene su origen en ese saber de corte eugenésico y recuperativo, especialmente con la aparición de migrantes indígenas bilingües de origen rural y campesino en escuelas de la ciudad de México. Persisten las creencias que conciben a la diversidad etnolingüística como causas del rezago escolar, entre otras condiciones, las evaluaciones educativas son estandarizadas y predominadas en español. Las lenguas indígenas son aún concebidas por algunos profesores como expresiones dialécticas, son consideradas como inferiores lingüísticamente y culturalmente frente al español.

En la tesis partiremos de que la escuela primaria “Luis Vargas Piñeira” existen formas de marginación educativa y lingüística que se alimentan de discursos eugenésicos sobre la inclusión educativa de la comunidad indígena que enfrenta dificultades. La Secretaría de Educación Pública (SEP) ha implementado políticas educativas con enfoques interculturales, ejemplo la consolidación de planes y programas en la formación docente con enfoques interculturales y bilingües entre los que sobresalen la creación de bachilleratos y universidades con enfoque intercultural.

La conformación de marcos legales que a nivel de Constitución Política reconoce a México como un país pluriétnico y multilingüismo, las políticas públicas no han logrado incorporarse en las aulas como educación incluyente. Los estudios de Díaz- Couder¹, explican que la educación multicultural bilingüe facilita el desarrollo de la educación monolingüe en español, lo que termina siendo la evolución de la lectoescritura en español. Es un problema poco estudiado, se ha priorizado el análisis de la deserción escolar ligado a la precariedad económica y al trabajo infantil Nicanor Rebolledo².

Para Will Kymlicka³ explica, que particularmente intentaba resolver el paradigma sobre la identidad cultural y política, sobre la idea de igualdad, sobre la posibilidad de reconocer a los marginados ante el Estado como ciudadanos con adscripción identitaria, por la etnicidad y la religión. Sobre el multiculturalismo del reconocimiento igualitario que había iniciado Norbert Elias⁴. La idea sobre ciudadanía multicultural de Sabine Pffleger⁵ no visibiliza el uso político y social de la categoría “marginados” el reconocimiento igualitario, la noción de multiculturalidad aparece como un recurso de legitimación de un Estado o reconoce la condición étnica que es incapaz de emprender políticas de inclusión educativa frente a una nación multiétnica y metalingüística.

Históricamente, las comunidades indígenas, han sido consideradas como atrasadas en relación con el occidente. La condición étnica de México se enfrenta a la misma racionalidad con que Europa donde se ha buscado legitimar el proceso de colonización: se trata de un estilo occidental que pretende dominar, reestructurar y tener autoridad sobre oriente. El coloniaje es un ejercicio étnico para la racionalidad occidental; se autodenomina como referente de cultura universal, lo que refiere una idea de exterminio a través de “limpiezas étnicas” con la idea de homogeneizar a poblaciones, e imponer proyectos étnicos nacionales.

¹Díaz-Couder, Ernesto. Lengua y sociedad en el medio indígena de México. En A. Warman & A. Argueta (eds.) Nuevos enfoques para el estudio de las etnias indígenas en México, México, DF. Porrúa 1991, pp.144-182.

² Rebolledo, Nicanor. Escolarización interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo indígena en la Ciudad de México. México, D.F. Universidad Pedagógica Nacional. 2005, pp 85-93.

³ Kymlicka, Will. Ciudadanía Multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías 1ª. ed Barcelona Paidós, 1996 pp 160-183.

⁴Elias, N, Scotson, J. Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios. México Fondo de Cultura Económica. 2016. pp 161-251.

⁵Pffleger, Sabine. Lenguaje y construcción de la identidad: una mirada desde diferentes ámbitos de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Lengua, Lingüística y Traducción. 2019. pp 328.

La etnicidad para Bonfil Batalla⁶ expresadas como las civilizaciones indígenas que no solo han sido negadas, sino que excluidas del proyecto nacional moderno. Explica que en nuestro país coexisten dos proyectos históricos y culturales distintos, el México profundo y el México imaginario, el modelo que se forma de racionalización en las comunidades indígenas con la idea de inferioridad

En el contexto educativo donde cobra interés los cuatro capítulos que dan cuenta de la invisibilización de la marginación y la desigualdad educativa que atraviesa la Ciudad de México, como una práctica de poblaciones “mestizas” y monolingües que acosan a indígenas.

El fenómeno en el contexto escolar se asume que la marginación educativa entre la comunidad indígena expresa relaciones de poder y dominación, siguiendo Romana Falcón⁷, los mexicanos se vieron sujetos a presiones para reformar su cultura (oral y escrita) cambiar sus formas de propiedad comunal e inhibir sus prácticas culturales, y de salud secularizar su educación, transformar el uso público del espacio en las ciudades en proceso de rápido crecimiento estas regulaciones morales buscaban conseguir que las comunidades indígenas se comportaran de acuerdo con las normas y manuales escritos de carácter individualista siguiendo el “espíritu de la época”.

En los capítulos se observará que la marginalidad educativa no solo es un fenómeno opresivo, estructural y estructurante de los sujetos, se concibe como una forma de violencia que se genera mecanismo, de resistencia que no siempre, implica una confrontación absoluta con el carácter opresivo de la hegemonía como lo explica James Scott⁸, la existencia de formas de resistencia discreta, que son cotidianas que tratan de prácticas sociales con las que se consigue evitar los cercos de vigilancia o el control de los procesos disciplinarios sin que necesariamente se asuma posturas de confrontación política.

⁶Batalla, Guillermo. México profundo. Una civilización negada. Mexica. Debolsillo.1987. pp 83-97.

⁷Falcón, Romana. (Coordinadora) Cultura de pobreza y resistencia. Estudios de marginados proscritos y descontentos México, 18045-1910. El Colegio de México, Universidad Autónoma de Querétaro. Centro de Estudios Históricos. 2005. pp. 45-165.

⁸Scott, James. Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos, México, Era. 200.pp 85-89.

Se observa en los contextos escolares, en las normas disciplinarias basadas en lectoescritura del español refuerzan las formas de resistencia educativa en el sistema educativo. La contracultura educativa y lingüística que permite la sobrevivencia, de la lengua subordinada, se considera un acto lúdico y subversivo, la forma de resistir el desplazamiento lingüístico que ocurre en contextos diglósicos como la escuela. **Se articula la hipostasis del trabajo, los niños y niñas en el aula construyen procesos de resistencia y de contracultura ante la cultura escolar nacional para reproducir su identidad ante la cultura dominante.**

La tesis tiene un referente epistémico que ofrece un abordaje estructural, que permita reconocer que los individuos poseen márgenes de respuesta de poder retomando a Anthony Giddens⁹ las dinámicas de resistencia que despliegan los niños y niñas indígenas a través de su propio contexto frente a la marginación, es un modo social opresivo, existen formas de contracultura observables en las aulas como en el recreo y la comunidad se describen como parte del trabajo. **Con esto la pregunta de investigación tiene repuesta ¿Cómo influye la marginalidad educativa en la comunidad triqui en la Ciudad de México para generar procesos de contracultura?**

La investigación se inscribe en la corriente fenomenológica del constructivismo social y esta se basa en entrevistas en profundidad con las que se explora los significados atribuidos en la vida escolar de Berger y Luckmann.¹⁰ Para entender nuestros universos de informantes retomamos la etnografía educativa de María Bertely¹¹ con la definición de identidad étnica. Tomando a Cardoso de Oliviera¹² que los procesos de representación de etnicidad están conformados a las ideologías dominantes, es importante definir que lo étnico como un fenómeno que no se limita a lo folclórico ni al lenguaje y que incluye dinámicas de identificación que, como la auto adscripción.

⁹Giddens, Anthony. La constitución de la sociedad. Base para la teoría de la estructuración. Buenos Aires. Amorrortu. 1997. pp 15-39.

¹⁰Berger, Peter. y Luckmann, Thomas. La construcción social de la realidad. Buenos Aires. Amorrortu. 1999. pp 155-76

¹¹Bertely, María. Conociendo nuestra escuela. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Paidós. México 2000. pp 105-115

¹²Cardoso de Oliviera, Roberto. Identidad étnica, identificación y manipulación. Etnicidad y estructura social. México. Ciesas. Uami. 2007. pp 96-101

Sin la intención de perder lo sociológico de este campo de estudio tomamos en cuenta corrientes, interpretativas sobre pertenencia étnica en términos de auto adscripción como de adscripción atribuida Fredrik Barth¹³

Retomamos a Max Weber¹⁴ en el aspecto sociológico con el sentimiento de pertenencia a una comunidad étnica, se considera que lo étnico es un proceso de adscripción comunitario, es un acto de adscripción subjetiva, es decir, la etnicidad es una forma de relación social. La adscripción es útil porque permite diferenciar a los marginados de los establecidos, es importante reconocer que el lenguaje no puede ser el único marcador de identificación étnica. Al referirse a los grupos étnicos, sostiene que es necesario subrayar algunas cuestiones que hacen al propósito de “desnaturalizar” las clasificaciones que se trazan respecto a tales unidades.

Considera, en primer lugar, que el grupo étnico es una construcción social cuya existencia es un problema para los establecidos. En segundo lugar, se opone al proceso de reproducción que hacen del aislamiento geográfico y social la base de la diversidad étnica. En tercer lugar, los establecidos reconoce la identidad del grupo étnico lingüísticamente de las diferencias, de las cuales los individuos se apropian para establecer fronteras étnicas.

Para Nobert Elias¹⁵ los establecidos son residentes antiguos, los marginados son los migrantes recién llegados. La relevancia sociológica es una pronunciada diferencia en cuanto a su cohesión interna. Los establecidos están estrechamente integrados, y el marginado tiene que adaptarse al nuevo contexto. En la Ciudad de México se observa las desigualdades de poder como una fuente de control.

¹³Barth, Fredrik. Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales. México. Fondo de Cultura

¹⁴Weber, Max. Comunidades étnicas. Economía y sociedad. México. Fondo de Cultura Económica. 2000. pp 315-324

¹⁵Nobert, Elias, Scotson, John. Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios. México. Fondo Cultura Económica. pp 73-99

Establecidos son residentes antiguos en el vecindario desde hace dos o tres generaciones, en la investigación son los capitalinos. Los marginados son los recién llegados en la investigación son los migrantes indígenas.

Implemento los términos “racial” y “étnico” usados en el contexto sociológico como en la sociedad. Las diferencias de poder y la exclusión de un grupo marginado se podrían caracterizar por los establecidos, como la diferencia racial y prejuicios, las relaciones se encuentran vinculadas por un poder superior a los marginados, además los excluyen y los estigmatizan. Utilizando instrumentos para preservar su identidad nacional, y afirmar su superioridad y mantener a los demás en el lugar que les correspondía.

La anomia es probamente el reproche, frecuentemente vertido contra los marginados, de forma recurrente observamos que son considerados por parte del grupo establecido, son vistos como mal entretenidos, indisciplinados y mal educados.

Elías en el contexto educativo explica, el individuo y como grupo se le impone una disciplina social y un control externo que se transforma en autodisciplina y autocontrol interno en la medida que se interioriza, como control externo en la educación, mediante el precepto y el ejemplo va produciendo en el “una segunda naturaleza” que se va imponiendo progresivamente, hasta que la porción “viva” de la cultura interiorizada para construir un núcleo de la propia intimidad del “yo”.

Con las comunidades imaginadas tomaremos Benedict Anderson¹⁶ que definió que el nacionalismo tenía orígenes diferentes (en las colonias españolas en América Latina) consideraba que el nacionalismo tenía que compararse con la construcción religiosa de identidad y comunidad, tanto como ideas políticas. Se cuestionaba cómo funcionaba el nacionalismo en términos de símbolos, relaciones sociales y categorías de conciencia. Explicaba que las comunidades eran imaginadas “todas las comunidades más grandes que los poblados primigenios del contacto cara a cara”

¹⁶Anderson, Benedict. Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. Del Bolsillo. México. 2000. pp179-198

Tomando Antonio Gramsci¹⁷, con el concepto de contracultura, hace referencia a un grupo heterogéneo de acciones sociales con recursos simbólicos, con el objetivo de desafiar o poner en duda un modelo cultural o ideológico que predomina en la sociedad, con contextos históricos. Con el sentido de contracultural hace referencia a las prácticas culturales de enfrentamientos, oposiciones o resistencia a la cultura dominante.

La resistencia al poder significó un proceso educativo en el aprendizaje de los códigos lingüísticos, en una reconfiguración subjetiva que tuvo lugar en los sistemas legales mexicanos, con la idea de protegerla, para crear una reconfiguración subjetiva. Podemos hablar de una contracultura educativa desarrollada por Willis¹⁸.

En la investigación se observará la dinámica de resistencia de la comunidad triqui como, función de la contracultura, dentro y fuera de la escuela. Para Willis¹⁹, el concepto de reproducción y resistencia con la importancia de la contracultura a la teoría de la reproducción que entiende que la educación es un medio en el cual se reproducen o perpetúan las relaciones sociales desiguales vigentes, ignorando mecanismos internos de la escuela, y mostrándola como la caja negra de la reproducción del sistema, la desigualdad económica y cultura, la forma de marginación y como los sujetos se adaptan al medio para resistir la lógica del capital y sus prácticas dominantes.

Como explica Josefina Zoraida²⁰, el nacionalismo en México es una creación artificial que se establece con la propaganda del gobierno para alcanzar ciertos fines, de acuerdo con la educación organizada, el culto a los símbolos cívicos y a los "héroes de la patria". El gobierno y los patriotas de todo el mundo lo utilizan en escuelas para fomentar el patriotismo. Como se establece en los círculos educativos, se asume, sin que nadie necesariamente lo haya establecido, que todo sistema educativo debe respaldar al nacionalismo.

¹⁷Hall, Stuart. "La importancia de Gramsci para el estudio de la raza y la etnicidad". Revista Colombiana de Antropología Vol. 41. Enero-diciembre de 2005. pp. 219- 257.

¹⁸Willis, Paul. Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. 1988. Akal, Madrid. pp 135-145

¹⁹Willis, Paul. pp 185

²⁰Zoraida, Josefina. Nacionalismo y educación en México. Centro de Estudios Históricos. El Colegio de México. México. 2005. pp 21-55

El universo de estudio está constituido por 39 informantes y se dividió en tres grupos: 1) niños y niñas indígenas bilingües en proceso escolar, 2) madres de familia, 3) docentes y autoridades escolares. Los niños entrevistados tienen el criterio de ser migrantes de primera generación y con antecedentes de bilingüismo, se dio prioridad a los niños y niñas indígenas en su rol de estudiante y como miembro de la comunidad que proviene de Oaxaca de San Juan Copala son hablantes de triqui. Este perfil es importante para la comprensión de las dinámicas interétnicas que se dan en las aulas, algunas prácticas de hostigamiento son propiciadas por los docentes.

Conté con el apoyo de la comunidad triqui, quien conoce las historias migratorias y condiciones de existencias de los niños indígenas que entreviste, fueron de gran ayuda porque aportaron el vínculo de confianza con las familias elegidas además también formar parte del universo de informantes claves para la comprensión y dinámicas de marginación y resistencia en la comunidad y en la escuela.

Se adaptaron técnicas e instrumentos etnográficos que facilitaron la recolección de datos empíricos acerca de la cultura escolar, tomando a Elisie Rockwell²¹, con la etnografía educativa, utilizando el concepto de carácter estructural de Macel Mauss²² que permite analizar los procesos históricos y sociales en los contextos estudiantiles. Tomaremos conceptos gramscianos de sociedad política y sociedad civil, así como la noción de vida cotidiana de Angès Heller²³, en función para definir la escuela como espacio de negociación, resistencia y lucha dentro del Estado.

En las técnicas tomaremos epistemológicamente a George Herbert Mead²³ que retoma, las personas se construyen al interactuar socialmente y al colocarse en el lugar de otro. Haciendo la labor del etnógrafo educativo, con la orientación sociológica, que los sujetos que participan en las escuelas y salones de clases se forman como directores, maestros, alumnos, padres y madres de familia, al interactuar y tomar el papel que cada uno de ellos asume en la situación de enseñanza y aprendizaje específico.

²¹Rockwell, Elisie. La relación entre etnografía y teoría en la investigación educativa. México. Dirección de Investigación en Educación. Cinvestav. 1980. pp. 17-18.

²²Mauss, Marcel. Manual de etnografía. México. Fondo de Cultura Económica. 1999. pp 89-137.

²³Heller, Ágnes. Sociología de la vida cotidiana. Península. Historia/ Ciencia/ Sociedad 114. Barcelona. 1987

Ervin Goffman, Herbert Blumer y Howard S. Becker²⁴ sostiene que la realidad es un producto de una construcción social, que toda situación humana se construye en un contexto, y que los significados se crean y recrean en la interacción social. Al hacer etnografía educativa se piensa que la realidad escolar se construye socialmente, que las situaciones estudiadas se producen en contextos específicos, y con significados, lo que implica participar y aprender en las escuelas son creados y recreados en la vida escolar cotidiana.

Tomando el enfoque fenomenológico social de, Alfred Schutz²⁵ explica que la vida social está conformada por realidades múltiples o sus universos simbólicos; en realidad cuenta con sus propios códigos, encuadres significativos y formas de validación que estas realidades son productos de construcciones intersubjetivas, donde intervienen dos más sujetos. **Con esto se articula el objetivo general de la tesis. Analizar la contracultura en la comunidad triqui, en la escuela como mecanismo de salvaguardar su identidad étnica.**

Los objetivos específicos

- 1. Describir la importancia del proceso de resistencia en el aula.**
- 2. Identificar los procesos dentro y fuera de la comunidad triqui (maíz) de resistencia**
- 3. Indagar las formas de contracultura de la comunidad triqui (maíz)**

El trabajo de campo abarco los ciclos 2017-2018 en la escuela primaria “Luis Vargas Piñeira”²⁶ de la Secretaria de Educación Básica (SEP) está ubicada en la zona del metro Tepalcates es una región receptora de población indígena migrante en la Ciudad de México, la escuela atiende población indígena, que vive en condiciones de pobreza y exclusión. Se hace énfasis en algunos aspectos de la vida cotidiana de las familias y de la precariedad

²⁴Ritzer, George. Teoría sociológica clásicas. España. McGraw-Hill. 1993.pp 58-68

²⁵ Ritzer, George. pp 68-76

²⁶Schutz, Alfred. El problema de la realidad social. Escritos I. Amorrortu. Argentina. 2023.pp 35-85.

En el primer capítulo, **“Marginalidad educativa y resistencia”** que, en México, la permanencia y el acceso a la educación es muestra de marginalidad importante, uno de los casos más notables tiene que ver con las comunidades indígenas. El censo de población y vivienda 2020 a cargo del INEGI²⁷ (2021) en ese año había 7.4 millones de personas HLI que representa el 6.1% de la población de tres años o más en el país el 45% de total de población HLI se centra en tres entidades: Chiapas, Oaxaca y Veracruz. En la Ciudad de México la población de 3 años o más es de 125.153, 1.7%. La escolaridad de los estudiantes de educación indígena fue 415,261 9.6% en el país.

La escolaridad en el medio indígena está asociada a modelos de vida familiar donde el trabajo en niños es decisivo para la reproducción doméstica y la dinámica refuerza la exclusión educativa debido a que el trabajo es un determinante de ausentismo y de deserción escolar temprana con la negación, de las comunidades indígenas. Mostrando que en México la educación se ha construido sobre la identidad nacional, la lengua de los establecidos. Las comunidades indígenas tienen procesos de resistencia, en el contexto del México imaginario, como comunidad imaginada²⁸. En las estadísticas educativas de la Secretaría de Educación Pública, en la Ciudad de México son omitidos los porcentajes de población indígena, como se muestra más adelante.

En segundo capítulo **“Escuelas públicas en la Ciudad de México en el contexto de interculturalidad”** La forma en que los niños indígenas migrantes viven la escolaridad en la calle Enrique Contel²⁹ en Iztapalapa de la Ciudad de México, se puede explicar la discriminación y la importancia de la lengua, así como la forma que la población indígena resuelve obstáculos vinculados con la escolaridad y la manera en que esta adquiere importancia en la vida de los niños.

²⁷Coneval. Educación para la población indígena en México: el derecho a una educación intercultural bilingüe. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. México. 2022. pp 26-30

²⁸Comunidades imaginadas para Anderson, los miembros de la nación más pequeña, no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán ni oirán siquiera hablar de ellos, pero en la mente se de cada uno vive la imagen de su comunión. Una nación existe cuando un número considerable de miembros de una comunidad considera formar, parte de la nación, o se comporta como si así ocurriera. Se imagina como comunidad porque, independientemente de la desigualdad y la explotación que en efecto pueden prevalecer en cada caso, la nación se concibe siempre como un compañerismo profundo, horizontal.

²⁹Av telecomunicaciones, ejército constitucionalista II y III Iztapalapa, 09220 Ciudad de México, CDMX.

En segundo capítulo **“Escuelas públicas en la Ciudad de México en el contexto de interculturalidad”** La forma en que los niños indígenas migrantes viven la escolaridad en la calle Enrique Contel en Iztapalapa de la Ciudad de México, se puede explicar la discriminación y la importancia de la lengua, así como la forma que la población indígena resuelve obstáculos vinculados con la escolaridad y la manera en que esta adquiere importancia en la vida de los niños.

La importancia de la vida cotidiana de las familias de la comunidad y la precariedad económica, como las relaciones en el espacio educativo y sus percusiones en el aula. Se describen los procesos de la identidad nacional, la implementación del español como única lengua oficial, los contenidos educativos. Se detallan la forma en que los alumnos indígenas son caracterizados en el espacio educativo, así como, las formas de resistencia, se muestran las complejas prácticas en que se entretajan la caracterización de los niños de la comunidad, por parte de los maestros y compañeros, la discriminación dentro de un espacio educativo.

En el tercer capítulo **“La Ciudad de México como destino y espacio comunitario y residencia”** se muestran las condiciones que viven las familias de la comunidad triqui migrantes de Oaxaca de San Juan Copala. Estas condiciones desfavorables para la población indígena que llega a laborar en la comunidad. Ejemplo de ello artesanos o en obras en escenario de empobrecimientos y hacinamiento como modos de vida. Las familias enfrentan diferentes circunstancias en la asistencia de sus hijos a la escuela.

Los padres adaptan la resistencia en su proceso migratorio y actividades productivas y comparten un aspecto en su estructura y dinámicas familiares ligadas a la vida escolar. La situación en la escuela se muestra problemática y compleja con las inasistencias y el abandono escolar, las creencias y expectativas de niños y padres acerca de la escuela, la inserción a edades tempranas al trabajo. Son niños que asisten exhaustos a la escuela, por lo que tiene problemas con los maestros.

En el cuarto y último capítulo, **“Sistema y análisis de la investigación”** se describe la vida escolar de los niños indígenas que se ve marcada por el ausentismo, la reproducción y la deserción en las condiciones de la vida de la comunidad. La lucha diaria de las familias migrantes que viven y trabajan en tepalcates. Los testimonios de la comunidad dan cuenta de la precariedad económica que enfrentan, misma que se refleja en las dificultades de

alimentación, salud y vivienda. La asistencia a la escuela es importante para los niños, pero pueden pasar a segundo término si se coloca frente a la satisfacción de otras necesidades básicas de su familia. Los niños y sus padres se definen como artesanos o comerciantes en la vía pública. Las habilidades que han adquirido en la economía informal, el manejo de dos lenguas y sus conocimientos matemáticos, han sido poco valorados en el ámbito escolar. La aproximación micro social que da cuenta de la marginación educativa como proceso histórico, que excluye y que se sustenta en la discriminación étnica y del lenguaje, como describe Zizek³⁰ sobre la noción de multiculturalidad.

Es necesario asumir una conciencia de la diversidad cultural para llevar un dialogo entre las culturas, pero asumiendo que es la universalidad occidental la que ha hegemonizado al mundo desde un etnocentrismo que produce al otro como un ser inferior tanto epistemológica como socialmente, a lo largo de los capítulos se observara la urgente necesidad de que la escuela sea capaz de construir diálogos incluyentes y consensuados, no marginados, respecto y no de exclusión. Ello como una de las formas de lograr acuerdos pluriculturales en situación en donde, existen condiciones de desigualdad económica.

El dialogo en clave de justicia respecto de quienes han sido, por tradición, marginados por los establecidos y excluidos de todo el otro ámbito. No es posible un diálogo que reconozca la injusticia y que tenga como sustento la dignidad humana como derecho. Como dice María Bertely³¹ si reconocemos seremos capaces de una reflexión trascendente ante la historia neocolonial epistémica de etnicidad, género y marginación que nos atraviesa.

Los procesos de resistencia étnica permiten la sobrevivencia de las costumbres y lengua en contexto dialógicos, pero no siempre en una consecuencia de procesos políticos e ideológicos abiertamente asumidos. Hablar de resistencia es también hablar de procesos de flexibilización en torno a las prácticas de la comunidad particularmente porque se consideran como un acto lúdico y subversivo que constituye una forma de resistencia el desplazamiento en la comunidad y en la escuela.

³⁰ Jameson, Fredric, zizek, Slavoj. Estudios culturales. Reflexión sobre el multiculturalismo. Paidós. Barcelona. 1998. pp 137

³¹Bertely, María. Conociendo nuestra escuela. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Paidós. México 2000.pp 34-37

La vida escolar observada alude que los estudiantes indígenas identifican en los usos del idioma español formas para distinguirse entre sí como personas campesinas o urbanas. Aprende a vivir en la ciudad con los establecidos, adquieren sentimientos de rechazo a las formas de vida campesina, son formas de vida indígena. Lo urbano, lo indígena y lo campesino no siempre son excluyentes, se produce interacciones que pueden incluso dar lugar a un modo de vida de resistencia. Por ejemplo, la marginación educativa impide a los estudiantes indígenas asumir su propia identidad étnica como baje de prestigio, los niños indígenas entrevistados encuentran en el lenguaje materno un recurso para responder a las burlas y apodos.

Capítulo I: Marginalidad educativa y contracultura

En este capítulo se encuentra un recorrido, por la historia de la educación indígena, comenzado con sus inicios en la conquista, hasta llegar la época actual, y los desafíos que conlleva la integración de las comunidades indígenas, a la vida escolar, en la Ciudad de México. La idea de la educación nacional para toda la población, indígena no considerando su identidad étnica.

Persiste la idea que la diversidad etnolingüística como causa de rezago escolar, entre otras condiciones sociales y culturales, las evaluaciones educativas siguen siendo con contenido nacional excluyendo su propia cultura. La problemática es que las lenguas indígenas aún son concebidas por algunos profesores como expresiones indígenas y son vistas como inferiores. En este capítulo partiremos que existen formas de marginación lingüística y social a lo largo de la historia, que se alimentan de discursos ocultos y eugenésicos sobre el rezago escolar.

Hablaremos, sobre la contracultura y los procesos de resistencia que tiene la población indígena, en la escuela, comunidad, y como sobreviven a la marginación educativa en la Ciudad de México, con la regla de los establecidos conforme a la idea de la identidad nacional.

Realizar un análisis de las políticas educativas, en México en relación de los grupos indígenas, es una tarea que requiere una reflexión sobre el pasado histórico y de todo el sistema educativo que se han instrumentado para lograr un “desarrollo”. Analizar, exclusivamente, el periodo actual no permitirá tener claridad del análisis, por lo cual este trabajo, presentará una idea relativa a las condiciones de la población indígena.

El estudio sociológico de la marginalidad étnica escolar es aún escaso, de hecho, Nobert Elías³², explica que hay un importante vacío en el estudio de la escuela como espacio productor de marginalidad. Pocas investigaciones han reparado en el hecho de que la educación formal o escolarizada no solamente reproduce la marginalidad, sino que también la origina. Se podría decir que la producción y reproducción de la marginación no son más que etapas secuenciadas por las cuales se pasa de generación en generación como en la vida escolar.

La marginalidad escolar es un proceso de enfoques cualitativos que permite descifrar las formas institucionales que lo naturalizan, pero también es necesario documentar la forma en que resiste de manera contracultural. La marginalidad étnica escolar con base en la fenomenología constructivista Peter Berger y Nobert Elias, es un referente teórico fundamental para conseguir una aproximación a la narrativa de los sujetos. Alfred Schutz³³ reconoce el significado atribuido socialmente a la realidad como objeto de análisis sociológico, se plantea que lo real es una construcción social susceptible de ser conocida a través de las palabras habladas o escritas.

El sistema colonial no solo intento la dominación económica, sino la articulación de las poblaciones al sistema colonial y dentro de este se planteó la necesidad de educar y evangelizar a la población indígena y desde un principio.

³² Nobert, Elias, Scotson, John. Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios. México. Fondo Cultura Económica. pp 73-99

³³Schutz, Alfred. La construcción significativa del mundo social. Paidós. España. 2006. pp 189-223

Las contradicciones del sistema colonial se manifestaron cuando los conquistadores intentaron solo la explotación de la mano de obra del indígena y cuando los evangelizadores intentaron la educación y conversación de la población indígena, tal como se presentó en México con el Colegio de Tlatelolco³⁴.

Se planteó la forma en que debían adoctrinarse y educarse a los indígenas los primeros frailes les plantearon el uso de idioma español a los distintos grupos étnicos, para el proceso educativo, aun cuando posteriormente se fue abandonando el proyecto educativo, los hijos de los nobles indígenas se fueron no podían entrar a las escuelas, por la presión de los criollos y de los inmigrantes españoles.

Las universidades que fueron creadas para esta población, se excluyó a los indígenas, por siglos, de la educación. Al destruir las instituciones educativas creadas por los grupos originarios y suplirlas por instituciones que luchan a favor del desarrollo nacional, dentro del contexto colonial, es incuestionable que se haya fracturado, el proyecto histórico de cada grupo y se cancelara la posibilidad del desarrollo intelectual y creativo de las poblaciones indígenas.

Las corrientes religiosas plantearon la posibilidad de abrir espacio educativo para los indígenas. Estos fueron, en general, escasos, limitados y constantemente atacados, por los criollos, los que se consideraban con derecho y privilegios, como los herederos de los conquistadores.

Transcurren tres décadas de la conquista y del inicio de la evangelización, y el desorden de los primeros momentos se había superado. Con el generoso intento de hacer accesible la educación a la población indígena. Promover la castellanización ayudaría a los indígenas asimilar la cultura europea, a tomar “la política y las buenas costumbres.”

Los frailes plantearon la posibilidad de educar para “civilizar” a los indígenas y lograr una transformación en México. Quien defendían una educación salvadora tenían un planteamiento de aculturación, para lograr una sociedad homogénea que cada vez pareciese más a las sociedades europeas, donde venía corrientes sobre el desarrollo y educación.

³⁴Se trataba de un internado para niños nobles indígenas de diez a doce años, de las comunidades y provincias de la nueva España. La idea de educación en la tradición occidental, tenía como objetivo hacer un vínculo educativo, para transmitir a sus mayores, y a la comunidad en las que sus padres gobernaban las enseñanzas del evangelio. Con la introducción a la cultura europea, para hacer de ellos gobernantes, capaces de ejercer el poder al modo occidental.

Es importante resaltar que los niños indígenas, en algunos casos, fueron llevados contra de su voluntad lejos de sus padres a las misiones religiosas, donde se les mantenía alejados de sus familias sé, les obligaba a trabajar y se les prohibía hablar su lengua materna.

Este reflejo, la permanencia en la servidumbre y de la ignorancia en favor de los criollos, hacendados, dueños de comercios, las elites y los criollos eran los que tenían acceso a la educación y ciencia. La idea de un desarrollo propio de los grupos étnicos no lograba plantearse, ni la alternativa de expresar sus propias demandas en el naciente Estado, en el siglo XIX.

Las conductas de las comunidades indígenas, frente a la ley son subversivas por el hecho de estar, prescritas o señalarlas con el dedo, lo que las inviste de un poder insospechado de subversión y de turbulencias cotidianas que molestan e incomodan a las ideas y principios, transformándose en lo que James C. Scott³⁵ ha llamado el discurso oculto de la resistencia cotidiana al poder.

El discurso se puede encontrar en espacios sociales que permite una cultura disidente o en las artes del disfraz político que los dominados silencian o enmascara ante el discurso público construye, se apropian o rescatan de la tradición para hacer oír lo que abiertamente no se quiere o no se puede decir.

Los discursos ocultos se encuentran en la normativa que trata de restringir esos espacios y reprimir las conductas por temor al desorden y la insubordinación. Las actividades y las conductas de las comunidades indígenas en los discursos de Maquiavelo³⁶, que provoca el temor, elaboran estrategias de resistencia. Las legislaciones en siglo XIX insisten que la educación implementada por las comunidades indígenas, podía ser parte de su naturaleza salvaje, al ejercerla insistir en vivir de esa manera libre, era atentar contra las leyes de moralidad y buena educación

³⁵Scott, James. La creación de espacios sociales para una cultura desidente. Cap V. La voz dominada. Las artes del disfraz político. Cap VI. Era. México. 2000. pp 150 – 200.

³⁶El ordenamiento castellano se implantó en la Nueva España, con el rey Carlos V 1530 que “los Virreyes, o Audiencias, guarden sus buenos uso, y costumbres en lo que no fuera contra la sagrada religión “y en 1555 expuso: las leyes y buenas costumbres, que antiguamente tenia los indios para su buen gobierno y policía, y sus usos y costumbres observadas y guardadas después.

La “decencia” paso a ser un bien social anhelado que las comunidades indígenas no podían despreciar, si el estatus y la dignidad dependía de ello, el gobierno implementaba el Manual de urbanidad y buenas maneras de Manuel Antonio Carreño³⁷, publicado en 1854, tenía leyes, moral, virtud y dignidad personal en el concepto de urbanidad.

Al desaparecer las instituciones educativas creadas por los grupos indígenas, mantuvieron en el seno de la comunidad y la familia sus propias enseñanzas las conservaron y mantuvieron hasta el día de hoy, en defensa de todo proceso de destructor de su propio proyecto histórico, ha estado en condiciones de opresión, pero no ha dejado de tener vigencia y proyección en la historia moderna de nuestro país. Los grupos indígenas tuvieron un proceso de contracultura, rompiendo la barrera del idioma y aprendieron las costumbres de los establecidos, pero nunca dejando su identidad étnica en el sentido educativo los niños iban a la escuela juntos para poder hablar su lengua y mantener el sentido de la comunidad.

Tomando a Elías³⁸, una manifestación de todo cambio en las formas culturales, transforma las percepciones de nuestro propio yo, se crea una correspondencia permanente con enfrentamientos entre los establecidos. No es un proceso, pacífico o armónico, al contrario, es de tensión y lucha que tiene importancia decisiva en las transformaciones de una sociedad en determinadas circunstancias y en estas las de una lucha por el poder y la legitimación tanto social como política y educativa.

La integración del estado nación en siglo XIX, que se empezara a discutir y analizar el papel de la educación en la formación de la nacionalidad. Los ideólogos de este periodo, encontraron una barrera para lograr este desarrollo con la presencia de los grupos indígenas y constantemente se plantearon como obstáculo para la integración. En el gobierno de Benito Juárez el derecho a la educación pública básica para todos los ciudadanos, construye escuelas y bibliotecas. La política indígena intentaba la asimilación indígena por medio de la educación.

³⁷Carreño, Manuel. Manual de urbanidad y buenas maneras, 200 Batalla Carabobo. Venezuela. 2021.pp156-185

³⁸Nobert, Elias, Scotson, John. pp 183

James C. Scott³⁹ explica que los grupos subordinados construyen, a partir de su sufrimiento, un discurso oculto que representa una crítica al poder y los establecidos, en respuesta se elabora un argumento oculto, en donde se articulan las prácticas y exigencias de su poder. Ambos discursos están en intercambio, pero no de forma abierta, la efectividad de ambos se basa en el secreto, de ahí la dificultad de ubicarlos. Los dos tienen opuestos de observación del poder, uno para imponerlo, el otro para resistir.

En la dictadura de Porfirio Díaz, el gobierno consideraba que la enseñanza debía darse en las lenguas vernáculas, reconociendo la diversidad lingüística de México y lo difícil que les resultaba aprender español a los niños indígenas. El propósito era alcanzar una lingüística en el país, tenía la idea de que la educación debía basarse en principios psicológicos y lingüísticos y que el español debía ser la segunda lengua de las comunidades indígenas

En la revolución el Estado mexicano, trató de unificar la identidad nacional, de las comunidades indígenas caracterizadas por la diversidad etnolingüística y cultural, la forma en la que la implementaron era la incorporación a través de las reglas de los establecidos, que se convirtieron en la identidad nacional promovida por José Vasconcelos, quien veía en el mestizaje una forma de modernización para acceder a un orden demográfico más homogéneo en términos culturales y educativos.

Había que educar a esa raza irredenta de indios que debía ser mexicanos. En consecuencia, como secretario de Educación Pública, organizó las misiones culturales y las casas para cumplir con esas obras patrióticas y cultura.

La visión de mestizaje de Vasconcelos está influenciada por las ideas de eugenésicas, implementadas en los modelos de pensamiento naturistas y biomédicos que pretendían erradicar lo que pensaban rastros atávicos atribuidos a las comunidades indígenas, la Secretaría de Educación Pública (SEP), a manera de cruzada nacional Vasconcelos transformó la enseñanza de la lectoescritura del español en recurso de asimilación cultural de comunidad.

³⁹Scott, James. La creación de espacios sociales para una cultura desidente. Cap V. La voz dominada. Las artes del disfraz político. Cap VI. Era. México. 2000. pp 150 – 200.

Se tenía la firme encomienda de exterminar las raíces identitarias de los niños indígenas, las clases se dictaban solo en español; los planes de estudio responden a estándares universales a los estudiantes indígenas se les impedía hablar su lengua materna dentro del salón de clases, si tenían un nombre indígena, en ocasiones los docentes les cambian el nombre por uno más españolizado; además estos por lo general provenían de otras regiones indígenas del país, por lo que ignoraban las costumbres, tradiciones de los establecidos.

En siglo XX, después de la revolución, en los años veinte, se empezó a buscar la originalidad del pueblo mexicano en sus raíces prehispánicas, con el renovado interés por nuestro pasado indígena, por indagar las milenarias y avanzadas culturas Mesoamérica. Se continuó con las mismas políticas educativas para las comunidades indígenas y la consecuencia fue de 1911 a 1930 se empleó el método directo⁴⁰ para la castellanización.

El cual no consideraba la lengua materna en el ámbito escolar, solo el uso exclusivo del español en el ámbito educativo, en el cual se encontraban con una lengua y una cultura absolutamente desconocida, se prohibió el uso de las lenguas indígenas en las escuelas.

El fracaso del método en los años treinta, al darse cuenta de que la capacidad de resistencia de los indígenas a que sus lenguas fueran sustituidas por el español era mayor, que la supuesta en un principio por las autoridades gubernamentales, se adoptó el método indirecto⁴¹ de castellanización, que consistía en la alfabetización en lengua indígena e ir pasando, paulatinamente al español como segunda lengua.

En 1939 a 1941, se intentó cambio radical en la educación indígena con el proyecto Tarasco, cuyo nacimiento fue en Michoacán, que consistía en emplear la lengua indígena (purépecha) como primera lengua alfabetizadora. Se realizó un estudio de variantes lingüísticas con la idea de estandarizar esa lengua, se elaboran materiales impresos en lengua y se capacitó a jóvenes indígenas para alfabetizar a niños en lengua materna.

⁴⁰El método directo tenía como función, la castellanización, no consideraba la lengua materna en el ámbito escolar. Al entrar en el ámbito escolar se encontraban con una lengua y cultura diferente desconocida. Como estrategia se les prohibía hablar su propia lengua en la escuela.

⁴¹ El método indirecto, que plantea el uso de la lengua originaria como punto de partida para llegar al español como lengua oficial. Inicia con el reclutamiento de jóvenes indígenas hablantes nativos como promotores culturales o maestros Bilingües.

El proyecto demostró que se podía integrar a los niños indígenas a la educación por el método indirecto, sin embargo, el cambio de gobierno abandono el proyecto y se volvió a la ideología que busca la incorporación a través del método directo. Rodolfo Stavenhagen⁴² explica que en los años cuarenta, cincuenta y sesenta, se retomó con fuerza el indigenismo, gubernamental que tendía a “integrar” a los indígenas a la cultura nacional mediante un enfoque social basado en el método indirecto.

La educación formal se hizo entonces más flexible, se comenzó a alfabetizar en lengua indígena, a preparar a maestros de la propia comunidad con la idea de que se quedaran en ella e hicieran una la labor de “promotor cultural”. El objetivo final de este enfoque, con el uso de la lengua vernácula en la escuela, seguía siendo la castellanización total y la aculturación, lo cual implicaba la desaparición de la lengua y cultura indígena para entrar a la nacionalidad. En 1978 se creó la Dirección General de Educación Indígena, institución de la Secretaria de Educación Pública, regida por la ley Federal de Educación, en los años 1973, que planteaba contenidos y materiales para la población escolar indígena.

Esta ley fue modificada en julio de 1993, por la Ley General de Educación que reconoce que la educación, debe de promover, la enseñanza de la lengua nacional, una lengua común para todos los mexicanos. En 1970, se creó la carrera pedagogía bilingüe en la Universidad Pedagógica Nacional, los primeros grupos se integraron con maestros en servicio a quienes la Dirección General de Educción Indígena les otorgaba una beca.

En 1981 ya se contaba con publicaciones de libros de lectoescritura en 25 lenguas indígenas con sus variantes, más el programa para la educación preescolar indígena. Actualmente, las lenguas indígenas se debaten entre los efectos de los gobiernos y la sociedad mencionados arriba y los alcances de las acciones desplegadas por los hablantes de las lenguas indígenas.

Los siglos de rechazo y devaluación de las culturas y lenguas indígenas, así como la presión de los establecidos para desconocer su pasado indígena, han provocado que los indígenas se vean en la necesidad de rechazar, ellos mismos su lengua y su cultura como condición para vivir en la Ciudad de México.

⁴²Stavenhagen, Rodolfo. La cuestión étnica. El Colegio de México. México. pp 279.

El contexto asimilado, por una parte, de la población indígena, los lleva a ocultarse y negar que hablen su lengua para protegerse de los establecidos. Esto se refleja en los censos INEGI⁴³ 2020 más de 23.2% se autoadscribe como indígenas. La resistencia pasó a ser coyunturalmente correcta a estructuralmente peligrosa.

Los resultados de la política educativa en la comunidad indígena son alarmantes en lo que concierne al analfabetismo y analfabetismo funcional en el que viven, la SEP sostenía que la baja calidad educativa, poca adecuación de los contenidos a las culturas indígenas, bajo nivel académico del magisterio, pocos contenidos interculturales en el programa y, en consecuencia, alta deserción escolar.

Gabriela Coronado⁴⁴ menciona que las formas de contracultura de algunos grupos indígenas es la continuidad de su lengua y educación, ligarse a sus propios intereses como grupo étnico. Las comunidades han adoptado la adquisición y empleo del español como segunda lengua y estrategia bilingüe que les permite el uso y la retención de ambos códigos lingüístico. Estas estrategias posibilitan el uso alternativo de una, las lenguas de acuerdo con las necesidades sociopolíticas de relación con los establecidos. La existencia de una historia común, incluso mítica, en las prácticas y costumbres.

La educación mexicana ha enfrentado el reto de proveer educación a la población indígena: 1) de la condición social y educativa; 2) la ubicación territorial, y 3) su etnia, cultura o lengua. Estos elementos implementan un mal manejo de la educación indígena, desde la orientación de las políticas educativas y en la vida cotidiana, en la escuela.

El esfuerzo por brindar una educación homogénea a través del control de contenidos y métodos ha llevado a ofrecer una educación irrelevante para ciertos grupos. Está en la posibilidad de que la adaptación a las particulares sociales y culturales deriven en “la educación de segunda”, que contribuye a reproducir la desigualdad de origen.

⁴³Instituto Nacional de Estadística, Censo General de Población y Vivienda. México. INEGI.2020

⁴⁴ Coronado Suzán, Gabriela. "Espacios para el bilingüismo. Entre la imposición estatal y la apropiación comunal", en Garza Cuarón, Beatriz. Políticas lingüísticas en México. México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, 1997, p. 135. Colección: La Democracia en México

Durante las décadas siguientes la escuela sigue siendo una vía esencial para alcanzar la homogeneización del “indígena” pero en esta ocasión las escuelas primarias bilingües, cuyo cometido fue instruir los primeros grados de educación primaria en lengua indígena, como un paso intermedio hacia la enseñanza por completo del español. No fue sino hasta las décadas de los sesenta y setenta que la marginalidad educativa hasta entonces visible por el Estado mexicano se enfrentó a críticas por parte de los maestros, líderes y movimientos indígenas, junto con diferentes sociólogos, historiadores y antropólogos.

Las políticas públicas no siempre han logrado incorporarse en las aulas, como educación incluyente. Los estudios de Diaz-Couder⁴⁵ sugiere que la educación monolingüe, da prioridad en evaluar en español. Esta dinámica se documenta en México como una condicionante de abandono escolar, temprana atribuible a causas de discriminación educativa. Es un problema poco estudiado se prioriza el análisis de la deserción escolar ligada a la precariedad económica y al trabajo infantil.

Contracultura y resistencia

A finales de los años 70, Paul Willis⁴⁶ introdujo el concepto de resistencia como una forma de crear contracultura. La teoría de la resistencia cultural permitió contrarrestar el peso de la teoría de la reproducción social. Explica que los estudiantes de clases bajas eran marginados de la cultura escolar por no contar previamente con el capital cultural necesario para la enseñanza escolar Willis argumentó que los niños estudiantes de clase trabajadora en la ciudad producían una “contracultura escolar” que los llevaba por “optar” ser obreros. Esta disposición cultural generaba una resistencia antes las normas, reglas culturales de la escuela que permitió mostrar la idea de escala social que formaba parte del discurso ideológico de la escuela.

Willis⁴⁷, inicio la discusión en torno a la resistencia dentro de la nueva sociología de la educación, con los estudios etnográficos ofrecieron puntos de comparación con lo que pasaba en el contexto educativo, social y cultural. Tomando en cuenta la adscripción étnica, como las diferencias a las condiciones de marginación en la escuela.

⁴⁶Willis, Paul. Aprendiendo a trabajar. Pensamiento Crítico. España. 2000.pp139-176

⁴⁷Willis, Paul: pp 17-39

La contracultura escolar tiene muchas similitudes profundas con la resistencia, en términos sociológicos que se refiere a un grupo cultural o subcultura cuyos valores y normas de comportamiento van contra de los de la corriente principal social de la región considerarse el equivalente cultural de la oposición política.

La contracultura en la escuela está normalmente ligada a la comunidad, como en este caso a la elaboración de artesanías, estos elementos los retoma Willis y posteriormente reconfirmado por Dubberley⁴⁸. La investigación no se limita simplemente a muestras de formas de resistencia en la escuela, comunidad y sociedad, se muestra cómo esas resistencias reflejan el modo como la comunidad, ha generado toda una cultura en torno a la Ciudad de México.

El trabajo de Willis resalta elementos característicos de la contracultura escolar, se establece vínculos y continuidades con la cultura de la fábrica, formas de actuar, relaciones entre los miembros de grupo, y experiencias compartidas simbólicas. Sobresale la identidad social inseparable de la individual, la comunidad funciona como base de acción, para resistir. Justifica el rechazo a los comportamientos de los establecidos y más a la noción de “progreso individual” que se enseña en la escuela a través de métodos de enseñanza y promoción.

La contracultura y la marginación refuerza el imaginario social del sistema que establece creencias, gustos, morales, lo que crea modelos de conducta que crean represiones. La contracultura crea procesos de resistencia para lograr cambios, no solo en el sistema opresor, también en la educación.

La relación entre los marginados y establecidos en la escuela, es antagonista entre el interior y exterior de la cultura escolar. La escuela representa lo formal y normativo, y no aporta nada a la vida de la comunidad. Los niños de la comunidad se dividen en dos bandos 1. resisten a las normas y valores de la escuela 2. quienes se ajustan a ellos.

Los procesos de resistencia y la contracultura escolar, de los niños indígenas, terminan reproduciendo su posición estructural de origen, tal como se muestra desde la teoría de la reproducción.

⁴⁸Dubberley, W. S. El sentido del humor como resistencia. En: Woods Peter y Hammersley Martyn. Género, cultura y etnia en la escuela: Informes etnográficos. 1995. p. 91-112.

La identidad nacional como proyecto educativo

Como explica Bruno Baronnet⁴⁹ la construcción de la identidad en contextos culturales concretos ha cobrado relevancia para entender la estructura de relaciones sociales, donde los sujetos configuran su identidad en relación con los “otros” en la globalización, estructurada históricamente en el actual sistema de poder mundial. Los determinados modelos de personas y sociedad que han generado en contextos culturales específicos y establecidos como los universalmente válidos, los cuales se difunden a partir de construcciones mentales.

Aníbal Quijano⁵⁰ expresa la experiencia de la dominación colonial que establece las dimensiones más importantes del poder mundial, generado una racionalidad basada en el eurocentrismo. Estos modelos cargados de ciertos valores como libertad, la igualdad, la propiedad y el individuo como centro de atención, es la escuela entendida como la forma hegemónica institucional de la educación en la sociedad moderna.

El Estado nacional crea fundamentos para reconocer o imaginar otras formas de educar porque la estructura de poder organiza de manera jerárquica las diferencias humanas, no se ha construido sin la resistencia de los grupos humanos que conforman las llamadas culturas dominadas. Generado proceso de integración de este si no de continuidad, apropiación y transformación cultural.

Benedict Anderson⁵¹ definió que el nacionalismo tenía orígenes diferentes, consideraba que el nacionalismo tenía que compararse con las construcciones religiosas de identidad y de comunidad tanto como con otras ideologías políticas:

El “nacionalismo” es la patología de la historia moderna del desarrollo, tan inevitable como la “neurosis” que el individuo, con la misma ambigüedad esencial que esta, una capacidad semejante intrínseca para llevar a la demencia, arraiga en los dilemas de la importancia que afectan a la mayor del mundo (el equivalente del infantilismo para las sociedades), y en gran medida incurable.⁵²

⁴⁹Baronnet, B. Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México. Abaya-Yala. 2012

⁵⁰Quijano, Aníbal. Des/colonialidad y bien vivir. Un nuevo debate en América Latina. Editorial Universitaria. 2014. pp. 137

⁵¹Anderson, Benedict, Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo

⁵² Anderson, Benedict, p 115-119

Es imaginada porque los miembros de la nación no se conocerán jamás no los verán, ni oirán siquiera hablar de ellos, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunidad.

Se “imagina” como comunidad porque, independientemente de la desigualdad y la explotación que en efecto puede prevalecer en cada caso, la nación se concibe siempre como un compañerismo profundo horizontal. ⁵³

Esta fraternidad se hace sentir, incluso si está en tensión con las desigualdades y las divisiones sectoriales. Este compañerismo lo ha hecho posibles que, de los dos siglos pasados a este parte, tanto y tantos millones de personas han matado y muerto voluntariamente por este pensamiento imaginado.

Esto es lo que se simboliza en las tumbas de los soldados desconocidos donde la identidad de cada uno de los compañeros con la nación pasa, por delante del nombre individual. El nacionalismo se justifica con la superioridad; un claro ejemplo cuando los españoles contemplaban con aprobación a los indígenas que laboriosamente aprendían. Estos indígenas estaban a medio camino de la integración total. El civilizado a medias es mucho mejor que el bárbaro.

Para expedir nuestra agricultura habría la necesidad de hispanizar a nuestros indios. Su ociosidad, estupidez e indiferencia hacia los esfuerzos humanos normales nos llevan a pensar que provienen de una raza degenerada que se deteriora en proporción a la distancia de su origen. ⁵⁴

⁵³ Anderson, Benedict, pp120-125

⁵⁴ Anderson, Benedict pp 130-145

Para entender el origen específico del nacionalismo, es conveniente resumir las proporciones esenciales expresadas. Anderson sostiene que la posibilidad de imaginar a la nación solo surgió en la historia cuando tres concepciones culturales fundamentales, todas ellas muy antiguas, perdieron su control axiomático sobre las mentes de los hombres.

- La primera era la idea de que la lengua escrita particular ofrecía un acceso privilegiado a la verdad ontológico, precisamente porque era una parte inseparable de esa verdad.
- La segunda era la creencia de que la sociedad estaba naturalmente organizada alrededor y bajo centros elevados: monarcas que eran personas diferentes de los demás seres humanos y gobernado mediante algunas formas de dispensa cosmológica (divina).
- La tercera era una concepción de la temporalidad donde la cosmología y la historia eran indistinguible, mientras el origen del mundo y el del hombre eran idénticos en esencia combinados.

Por otro lado, las imprentas como mercancía era la clave para generar ideas de simultaneidad completamente nuevas. Fue el punto donde se hacen posibles tipos de asociaciones horizontales, seculares e intertemporales.

El impulso revolucionario del capitalismo hacia las lenguas vernáculas se vio reforzado por tres factores externos, dos de los cuales influyen directamente en la formación de la conciencia nacional.

- El primero fue, un cambio en el carácter del latín.

La idea del nacionalismo impreso fue implementar, escritos en una sola lengua “el latín”, las diferencias lingüísticas de las comunidades monolingües, provocó que no todos tuvieran acceso a los libros.

- El segundo factor fue la representación de la reforma, que al mismo tiempo debían gran parte de su éxito al capitalismo impreso.

En esta enorme "batalla por la conciencia del pueblo", el protestantismo siempre atacó precisamente porque empleo el creciente mercado impreso en lengua vernácula, creando a través del capitalismo, mientras la Contrarreforma defendía la fortaleza del latín.

- El tercer factor fue la difusión lenta, geográficamente dispareja, de lenguas vernáculas particulares como instrumentos de la centralización administrativa, realizadas por ciertos aspirantes a monarcas absolutistas privilegiados.

El nacimiento de las lenguas vernáculas administrativas antecedió a las revoluciones de la imprenta y la religión del siglo XVI y, por lo tanto, debe considerarse, inicialmente, como factor independiente en la erosión de la sacra comunidad imaginada.

Las lenguas impresas proyectaron las bases de la conciencia nacional, crearon campos unificados de intercambio y comunicación por debajo del latín y por encima de las lenguas vernáculas habladas. En este proceso, se cobró conciencia de los centenares de miles, incluso millones, de personas en su campo lingüístico particular, y al mismo tiempo que solo esos centenares, pertenecían a ese campo.

Los lectores a quienes se relacionaban a través de la imprenta, formaron en su invisibilidad visible, formaron la comunidad nacional imaginada. El capitalismo impreso proyectó un lenguaje, lo que permitió formar una imagen de antigüedad fundamental para la idea de la nación. Explica Febvre⁵⁵ y Martin, el libro impreso conserva una forma permanente, capaz de una producción virtualmente infinita, en lo temporal y espacial.

El capitalismo impreso creó un lenguaje de poder de una clase diferente a las antiguas lenguas vernáculas administrativas. Los Estados nacionales tienen "lenguas nacionales impresas", que se implementan a la población en, general, para tener el control de todo el Estado, y divulgar noticias o acontecimientos para mantener a la población "informada".

Los nuevos Estados en América a finales del siglo XVIII y principios del XIX despertaron un interés al nacionalismo europeo que domina gran parte del pensamiento. La lengua no era un elemento que los diferenciara de sus repetitivas metrópolis imperiales, todos estos incluían los Estados Unidos, eran Estados criollos, formados y dirigidos por personas que compartían una lengua y una ascendencia comunes con aquellos contra quienes luchan.

El surgimiento del nacionalismo, en un sentido distintivamente moderno, estaba ligado al bautismo político de las clases bajas. Aunque han sido hostiles a la democracia, los movimientos nacionales han tenido invariablemente una perspectiva populista y han tratado de llevar a las clases bajas a la vida política. ⁵⁶

Si los indígenas podían ser conquistados por las armas, enfermedades y controlados por los misterios del cristianismo y por una cultura completamente ajena (asimismo por una organización política avanzada para la época). En el caso de los criollos no ocurrió lo mismo, tenían lazos y relación con los metropolitanos en cuanto a las armas, las enfermedades, el cristianismo y la cultura europeos.

Los criollos disponían en principio de los medios políticos, culturales y militares necesarios para hacerse valer por sí mismo, establecían una comunidad colonial y una clase privilegiada. La idea de los criollos sobre los indígenas, es que habrían de ser sometidos económicamente y explotados, pero también eran esenciales para la estabilidad del imperio.

Los primeros nacionalistas mexicanos escribieron, resaltando “a nosotros los americanos”, y a su país como “nuestra América”, se interpretó como vanidad de los criollos, debido a que México ocupaban una posición valiosa ante España. Es por ello que la “la nación” se convirtió en algo conscientemente deseado desde el principio del proceso, antes que una visión que se delinea lentamente.

La “la nación” resultó ser un invento para lo que era imposible obtener una patente, podía ser robado por manos muy diferentes y a veces inesperado. Este concepto, tan europeo de la nacionalidad como algo ligado a una lengua de propiedad exclusiva, realizó una amplia influencia sobre la europea del siglo XIX y, más precisamente, sobre el desarrollo teórico subsecuente acerca de la naturaleza del nacionalismo.

⁵⁵Febvre, Lucien. Martin, Heri- Jean. La aparición del libro. México. Fondo de Cultura Económica.2005.pp 125

⁵⁶Febvre, Lucien. Martin, Heri- Jean.pp137

Hobsbawm Eric⁵⁷ argumenta que el progreso de escuela y las universidades se reafirma conforme al nacionalismo por las escuelas, se convierten en las defensoras más conscientes del nacionalismo, por los intelectuales emprendieron la “desbarbarización”, retomando a los griegos modernos, para su transformación en seres dignos de Pericles y de Sócrates.

El bilingüismo dio acceso a la comunidad imaginada en el tiempo homogéneo, el alfabetismo hizo posible, por medio de la lengua del Estado, a la cultura occidental moderna en el sentido más amplio, y en particular a los modelos del nacionalismo. Las escuelas fortalecieron estos lazos, al contrario de las instituciones tradicionales indígenas que eran siempre empresas locales y personales.

Las escuelas gubernamentales formaban una jerarquía, racionalizada, y centrada estructuralmente parecida a la propia burocracia, los textos uniformes, los diplomas los certificados de enseñanza, formaban parte de la conciencia nacional los establecidos seguían su camino, conociendo compañeros procedentes de comunidades diferentes, con diferencias lingüísticas, y sabían que cualquiera que fuera su origen, tendrían que leer los mismos textos y hacer las mismas operaciones.

Su experiencia común y la amistosa camarería competitiva del salón de clases, daba a los mapas de la colonia que estudiaban (siempre coloreando de manera diferente al de la Malasia británica o las Filipinas norteamericanas) una realidad imaginada territorialmente específica que se confirmaba todos los días por los acentos y las fisonomías de sus condiscípulos.⁵⁸

El objetivo de la política educativa era la formación de ciudadanos que hablen y escriban en español para que sirvieran como una elite nativa, políticamente confiable, agradecida y asimilada, que ocuparan los estratos subordinados de la burocracia y las mayores empresas comerciales. La nacionalidad se asimila al color, de la piel, el sexo, el linaje y la época de nacimiento; todas estas cosas no se pueden escoger.

⁵⁷Hobsbawm, Eric. Historia del Siglo XX. Crítica. México. 2000. Pp 122

⁵⁸ Anderson, Benedict. pp 130-145

El nacionalismo contemporáneo es el heredero de dos siglos de cambio histórico; el nacionalismo oficial desde el principio creó una política consiente, de autoprotección, íntimamente ligada a la conversión de los intereses dinásticos- burocráticos.

Tiene una política de construcción de la nación en los estados en que se ve a menudo un entusiasmo popular nacionalista y una inyección sistemática, incluso maquiavélica, de ideología nacionalista a través de los medios de información de masas, el sistema educativo, las regulaciones administrativas.

A finales del siglo XVIII, el nacionalismo ha experimentado un proceso de modulación y adaptación de acuerdo, con las diferentes épocas, regímenes políticos. Económicos y estructuras sociales. En consecuencia, la “comunidad imaginada” se ha desarrollado a todas las sociedades contemporáneas concebibles.

Se puede usar a México moderno como un ejemplo de la transferencia modular extrema de la “conquista” y también se puede ilustrar la transferencia del nacionalismo, mediante una breve digresión en nombre de la nación.

El siglo XXI puede ser una época desconcertante, para los seres humanos, porque provoca inquietudes e incertidumbre sobre su existencia, su razón de ser y las circunstancias de su entorno. Los tiempos de globalización borran más y más los últimos bastiones de certidumbre, diluyen fronteras, cambio, constelaciones y creando espacios indefinibles dentro de los viejos contextos y parámetros establecidos. En la historia ha sido tan evidente que no somos entidades constantes, sino sistemas abiertos, disipativos y estructuralmente que interactúan constantemente con otros y con el entorno.

Néstor García Canclini⁵⁹, explica la importancia de la historia en la formación de una identidad y la construcción de un territorio y de una nación que hace posible la construcción, de una identidad. Hasta ciertos aspectos, la identificación de los símbolos culturales, las culturas latinoamericanas, se caracterizan por ser múltiples: mestizas, híbridas y por la heterogeneidad multitemporal.

La identidad nacional, sobre la étnica, genera la idea de, un país, una ciudad o un barrio, una identidad donde todos compartimos, los habitantes de la comunidad se vuelven idénticos, o intercambiables.

Ejemplo claro es el ensayo de Octavio Paz ⁶⁰ “El laberinto de la soledad”, es una intensa búsqueda del “ser” mexicano, de una “identidad” múltiple, disfrazada, desde la Conquista hasta la Revolución, se refleja como una búsqueda de nosotros mismos, deformados o enmascarados por instituciones de una forma que nos exprese. Octavio intentó demostrar la profunda división que marca la sociedad mexicana. La otredad que nos constituye, como en la sociedad, es una ilusión, una máscara, al mismo tiempo, es un rostro real.

Nunca es lo mismo y siempre es el mismo. Es una contradicción perpetua: cada vez que afirmamos una parte de nosotros negamos otra. ⁶¹

La construcción de la identidad se define, también, con el reconocimiento con el otro, y frente al otro este reafirma y determina los elementos de estructura social a partir de los cuales los sujetos sociales, articulan múltiples, construcciones del sentido.

La construcción de la identidad nacional, del Estado, a la integración del contexto de nuestro país, a la globalización, de los cambios y las crisis, desde donde la identidad nacional colectiva se articula por intermediación con otras identidades también en construcción.

⁵⁹Canclini Néstor. Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la Modernidad. Grijalbo.México. pp 18

⁶⁰Paz, Octavio. El laberinto de la soledad. Fondo de Cultura Económica. México. 200. pp 138

⁶¹Paz, Octavio. pp 179-183

*La ratificación del yo y la estructuración del nosotros representan el principio de determinación en que aparece el estamento como principio funcional diferenciador entre los sujetos, a la vez que como articulador del todo social.*⁶²

La insistencia en comprender la geografía política explica Habermas⁶³, a partir de líneas de demarcación basadas en el origen étnico. De acuerdo con ello, la conciencia colectiva de los integrantes de una comunidad basada en una identidad cultural o racial establecida entre aquellos que comparten la creencia en un origen común y se identifican como integrantes de una misma entidad colectiva constituida el núcleo común de la etnia como de la nación.

La configuración de la conciencia nacional en Europa del siglo XIX que se ha mostrado entre la “inclusión ampliada” “exclusión renovada”. La identidad nacional aparece así delineada en el interior de una relación tensa, caracterizada por la presencia una tendencia: por un lado, la idea de superación de los vínculos particulares, la nación permitió el establecimiento de una conexión solidaria entre individuos que no había sido extraña entre sí, respecto a la comunidad, la familia.

La identidad nacional se expresa también en esa suerte de solidaridad con respecto a los demás miembros de un pueblo que busca afirmarse a sí mismo frente a los demás, apoyándose solo los establecidos, dejando a fuera a los marginados.

El trabajo representa algunas ideas acerca de la identidad nacional mexicana desde diferentes perspectivas: retomaremos el concepto de alteridad se define como la relación con el otro o los otros, desde la sociología y la política, que reconoce la edificación de las identidades no solo personales sino también colectivas y, por tanto, nacionales, así como desde las instituciones de la comunicación, donde la política se convierte en un espectáculo.

⁶²Habermas, Jürgen. Identidades nacionales y postnacionales. Tectnos. 2007.

⁶³Weber, M. (2000), “Comunidades étnicas”. Economía y sociedad, Fondo de Cultura Económica, México. 2000 pp 18-35

El concepto de identidad se refiere al ser como resultado de un proceso de internación del sujeto, consigo mismo y con los otros. No obstante, incluso en una era como la actual, en la que prevalece la individualidad, el sujeto es incapaz de vivir de manera aislada y sin relación con los demás. La identidad, por ende, no puede ser entendida sin el fenómeno de la alteridad, es decir, del no yo.

La alteridad se define como una relación, con el otro o los otros; desde la sociología, reconoce la edificación de las identidades no solo personales sino también, colectivas, por tanto, nacionales, así como las institucionales de la comunicación, es por lo que las oligarquías se mediatizan y se convierten en un aparato del estado.

Se entiende como el reconocimiento de la existencia de otros, como explica Augue⁶⁴, no hay identidad sin alteridad, siempre es un alter radical o un distinto, pero el reconocimiento del otro incluye al yo, para identificarse como un diferente, primero se reconoce al alter. De ahí el examen de la identidad se produce a través de cuestiones del otro o de su interpelación, es lo que le permite la conciencia de la existencia individual del yo.

Las identidades y las alteridades son formas diversas de pensamiento en las relaciones, bien sean de dominación, necesidad de reconocimiento, inclusión, conflicto o exclusión, e inclusión a las instituciones que proporciona orden social, filmación y alianza.

*Auge señala que todo sujeto social requiere de otro u otros con los que se establece cierta relación o pertenencia y que el sentido social de pertenecía se articula alrededor de dos ejes, el primero es el eje de pertenecía o de la identidad, el segundo es el eje de la relación o de la alteridad.*⁶⁵

⁶⁴Pfleger, Sabine. Steffen. Joachim. Alteridad y aliedad. La construcción de la identidad con el otro y frente al otro. Universidad Nacional Autónoma de México. 2012- pp73-89

⁶⁵Pfleger, Sabine. Steffen. Joachim. pp 36-38

Todo sujeto social requiere de otro u otros con los que se establece cierta relación o pertenencia y que el sentido social de pertenencia se articula alrededor de dos ejes:

1. El eje de pertenencia que define las distintas identidades de las clases de un individuo.
2. El eje de relación o de la alteridad, pone en juego otras categorías más abstractas y más relativas del sí mismo y del otro, que pueden ser individuales o colectivas.

La identidad es, por tanto, aquello que sucede al encontrarnos en relación con otros, en donde todo se aprende, se interactúan y se definen. Bajtín⁶⁶, explica que el diálogo debe ser el principal fundamento de la vida social en su conjunto, un diálogo que reconozca la interacción de dos o más logoi, es decir, la tensión fundamental entre pensamientos fundamentales distintos, cargos de valoración social.

La identidad propia se presenta por contraposición con la de otros sujetos frente a los cuales el individuo se reconoce como distinto, o bien por afirmación de la semejanza. La aliedad constituye otra forma del fenómeno social en su dimensión social y moral.

Aranguren⁶⁷ explica que la aliedad como “intervencionismo ético del Estado”, es decir, una determinación que proviene desde la institucionalidad estatal referida a lo que se espera de un ciudadano o miembros de un colectivo nacional. Esta obligación obedece al grado de intervencionismo moral del tipo de régimen que distingue a una sociedad de otra.

Para Habermas como Aranguren, explican que el sujeto social es un individuo capaz de consensar los destinos de sí mismo y de la colectividad. Habermas⁶⁸, hace la distinción de que el consenso debe prevenir una acción comunicativa que propicie un diálogo racional y las prácticas democráticas sin excluir la acción del Estado, con la totalidad que lo incluya en tanto que respete los designios de la colectividad y reconozca los valores de la democracia.

⁶⁶Habermas, Jürgen. Identidades nacionales y postnacionales. Tectnos. 2007. pp 115-132

⁶⁷Pfleger, Sabine. Steffen. Joachim. pp 193-205

⁶⁸Aranguren, Eduardo. El populismo y las ideologías populistas en España. Popular. España. 2011. Pp 145

En cambio, Aranguren⁶⁹, explica que el Estado no devenga en una institución dictatorial que anule los deseos colectivos, es un escenario que conjugue la ética con la política y evita confundir los fundamentalismos ideológicos con los dogmatismos pragmáticos. En palabras más simples, es necesario que el Estado asuma su etnicidad positiva y no una ética restrictiva, una afirmación que postula los valores deseables desde que se articulan, difunden y capitalicen aquellos elementos de identidad en la construcción de un proyecto nacional.

La identidad nacional mexicana ha estado plagada de episodios cruciales en nuestra historia, que en momentos reprime las raíces indígenas en otros las reivindican, asumen la hispanidad como motor de proyectos de nación anclados en la religiosidad y en la tradición y en otras se declara moderna y liberal.

En el siglo XXI nuestro país se enfrenta a un nacionalismo diferente al que se estructura como bandera las dos principales forjadoras de su identidad: la identidad y la revolución. México es un país que reclama el reconocimiento de la multiculturalidad y no los nacionalismos estatizados.

La nacionalidad se forjó desde diferentes facetas de múltiples claroscuros de nuestra historia en las que el discurso nacional se ha apoyado de imaginarios diversos, o una razón cósmica, fuerte, incorruptible, producto del mestizaje, una multiplicidad de etnias subsumidas y dominadas, un pueblo que lucha por su futuro y trata de sobreponerse a los retos que le impone el nuevo siglo. La globalización le ha suministrado a este discurso una serie de matices ventajosos y discriminatorios.

La conformación de la identidad nacional mexicana tiene sus orígenes en el patriotismo criollo, que da como resultado la independencia de México, y las ideas innovadoras de un nacionalismo mexicano centrado en un México mestizo. Esta idea de definir el espíritu nacional se manifiesta como consecuencia de las divisiones internas que eventualmente provocarían en la revolución mexicana, que en sí misma incorporó en su discurso la conformación de una identidad nacional posrevolucionaria.

⁶⁹Aranguren, Eduardo. pp 150-176

Carlos Monsiváis⁷⁰ identificó cinco etapas fundamentales, en el proceso de la creación de la identidad nacional mexicana.

- (1910-1920), los cambios se reflejaron en una revolución social y cultural que define el nuevo trato del individuo con la nación.
- El Estado decide convertir el nacionalismo en educación cívica y moral de las mayorías, con el apoyo de una mitología posrevolucionaria.
- La industrialización acelerada permite el proceso de desarrollo
- Se refleja la presión de la modernización sobre el nacionalismo, se extiende la cultura urbana y se adoptan costumbres provenientes en gran medida de los medios de comunicación.
- Grandes crisis económicas y políticas, el nacionalismo enfrente el gran reclamo de una democratización, que perdura hasta nuestros días.

Los establecidos, como explica Elías⁷¹ no pueden evitar ser interpelados ante la circulación de los grandes discursos mediáticos en los que se insertan y se completan su propia expresión cultural e identitaria. La mezcla emerge contradicciones para conformar los complejos espacios de relación, los enunciados, los valores para conformar una gran heteroglosa de alcances globales. En estos espacios, los contextos de multiculturalidad y globalización, los encuentros y desencuentros con otras realidades son inevitables.

⁷⁰Monsiváis, C. Muerte y resurrección del nacionalismo mexicano. Nexos, Numero.109 enero

⁷¹Nobert, Elias, Scotson, John. pp 183

La consecuencia de estos contactos está en el desmoronamiento de nuestra ética colectiva como producto de la desmitificación de las tradiciones. No hay manera de evadir esos nuevos ambientes de relación en que los sujetos se mezclan y las identidades se funden, como tampoco de negar eso resquicios en los que las identidades se atrincheran y se defienden.

*Hoy en día la construcción de las identidades, incluyendo la identidad nacional mexicana, utiliza, entre otros materiales, la historia, la geografía, las instituciones productivas y reproductivas, la memoria colectiva y los aparatos del Estado.*⁷²

Educar las estructuras de poder que organiza de manera jerárquica las diferencias humanas no se han construido sin la resistencia de los grupos que conforman las llamadas culturas dominadas, generado proceso no solo de integración estos sino de continuidad, apropiación y transformación cultural.

En un país como el nuestro, común denominador para ser el orgullo nacional, pero un orgullo construido a partir del atraso y la pobreza, lo cual implica superar debilidades y miedos frente a la representación de la pluriculturalidad y las formas democráticas que las muestran.

La nacionalidad, como destino común es transmitida de generación en generación por la familia, el canto, la música, el baile, la poesía y los libros, después por la escuela que integra el pasado nacional en donde resaltan los sufrimientos, los duelos, las victorias y la gloria de la historia nacional en los martirios y hazañas de los héroes, son necesarios para resaltar un pasado que se vuelve común en un destino.

La interacción de los marginados en sus contextos sociales multiculturales es necesario para cualquier sociedad, una alteridad impuesta como subproducto de una relación de dominación cultural o política eventualmente desmorona la noción de *alios*, al punto de desdibujar el sustrato axiológica sobre el que se opera, poniendo en jaque su identidad nacional.

⁷² Pflieger, Sabine. Steffen. Joachim. pp 173

Es víctima de un doble “descentramiento” que tiene que ver, por un lado, con la transformación de las formas tradicionales de expresión que son suplantadas por industria cultural las estandarizadas, y por otro, con una incapacidad de Estado para movilizar el campo cultural dejando todo en las manos de un mercado que lo conforma todo, desde la publicidad hasta el consumo.

*Las divergencias de la multiculturalidad se intensifican en contextos de globalidad, particularmente para ciudadanos que han sido insertados sin su consentimiento en comunidades, se han unido en unidades supranacionales, o comprometido en programas de integración regional.*⁷³

El mapa de las comunidades étnicas y grupos en sociedades como la nuestra se ha desplazado. De una serie de pueblos culturalmente homogéneos, aunque aisladas, que componían nuestros países, hemos transitado hacia una multiplicidad de colectividades urbanas y heterogéneas que desafía nuestras nociones de cultura y de nación. Aun las culturas más fuertes atraviesan cambios a los modos de experimentar la pertenencia al territorio y las formas de vivir la identidad. La exclusión social y política, las desigualdades e injusticias sedimentadas amenaza con convertirse en la fuente más grave de intolerancia desde donde se refleja las nuevas identidades.

El resultado es muy visible de estas series de desbalances estructurales y de repercusiones endógenas que se reflejan en una relación obligada de convivencias, son las expresiones de contradicción y violencia enconada que observamos entre los grupos y las clases, aún frente a los esfuerzos de recomposición de los sistemas de valores, normas éticas y virtudes cívicas emprendidas a través de programas políticos y organizaciones sociales.

La sociedad está cambiando ante la mirada atónita de todos los mexicanos, los medios de comunicación, reproducen, difunden, pero también amplifican la magnitud y complejidad de todas estas interacciones y la contradicción inherentes a todos los discursos, la mayor parte de las veces apuntado intereses políticos específicos

⁷³Nobert, Elias, Scotson, John. pp 175-179

*Jean Baudrillard ha analizado los discursos que dominan nuestro entorno público para señalar como es que los imaginarios se organizan para construir nuestra identidad.*⁷⁴

García Canclini⁷⁵ explica que las dimensiones de la complejidad en los discursos de la identidad, especialmente cuando el problema hace referencia a la necesidad de una integración multicultural o multiétnica bajo los antiguos conceptos de Estado nación sobornados al discurso mediático.

Los estados nacionales ya no se sustentan de la base de la conciencia histórica. Las historias individuales interactúan con lo local y lo nacional, para unirse en lo constitutivo y lo global. Como respuesta, las identidades se encuentran en permanente proceso de desconstrucción y reconstrucción. Que proviene de una fragmentación comunicativa que disloca y descentra, pero además induce a una crisis de identidad que proviene de la tensión entre la comunicación discursiva da lugar a la identidad presente y la necesidad imperiosa de construir discursos que saturen la legitimación. Como explica Giddens⁷⁶, un desanclaje producido por la modernidad, que emerge como producto de los grandes cambios.

En entornos contradictorios y multiculturales en los que los grupos trata de reconfigurar su identidad por contraposición con otros, a las fuerzas de la dispersión insisten en poner de manifiesto las debilidades sociales, ante una política que se ha vuelto incapaz de poner en comunicación a las colectividades con las identidades, tiende a reaparecer los grandes discursos de lo estatal, que intentan reconstruir la nacionalidad perdida a fin de reconfigurar la estabilidad social.

⁷⁴ Pflieger, Sabine. Steffen. Joachim. pp 215

⁷⁵, Canclini Néstor. Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la Modernidad. Grijalbo. México. pp 18

⁷⁶Giddens, Anthony. La constitución de la sociedad. Base para la teoría de la estructuración. Buenos Aires. Amorrortu. 1995. pp 175

Los ejemplos son evidentes: de un lado, las campañas estales por el festejo del bicentenario y el centenario de la revolución (México, 2010), tenían como tema fundamental, “el orgullo de ser mexicano(a)” y “tú eres mexicano”. La premisa fundamental de esta campaña es que todos, independientemente de nuestra edad, género, color de piel, ocupación o condición social, debemos estar orgullosos de ser mexicanos, porque celebramos el cumpleaños 200 de nuestra patria, solo retomando a los indígenas muertos y resaltando nuestro orgullo nacional.

La construcción del otro desde los imaginarios colectivos transita por los diversos discursos, del Estado, los de los partidos políticos, los de la sociedad civil y de los medios de comunicación. Un imaginario colectivo, definido como identidad colectiva o nacional, no se establece sin marcos estructurales firmes. La identidad, personal o nacional, debe ser definida mediante la identificación de lo que es bueno, valioso, lo que se debe hacer o lo que definitivamente nos une con el otro, y ante lo cual se debe hacer un compromiso.

La identidad nacional es el fundamento de todo el pueblo, en una sociedad compleja se requiere un imaginario social y un discurso, auténtico, no impuesto, que promueva un sentido de solidaridad, y comunicación que haga posible la convivencia. Como la identidad no puede construirse por sí misma, y para sí misma, la identidad nacional no puede construirse sin el otro y para el otro, ya que es únicamente en función de los demás cómo es posible articular un principio automático para una vida meritoria y digna.

En el discurso sobre la situación de las lenguas indígenas, se explica la relación directa entre lengua e identidad, así mismo la identidad nacional se manifiesta entre otros aspectos, con el uso de una lengua determinada, en estos discursos, el concepto de lengua, muchas veces y de manera expresa, se caracteriza por ser estático y homogéneo.

La realidad de las influencias del contacto lingüístico en la comunicación cotidiana, muchas veces, y por los mismos hablantes, se interpreta como una amenaza a la pureza, de su lengua.

Respecto a la relación entre lengua e identidad, en México se observa una distinción marcada entre la identidad relacionada con el uso y estatus del español, por una parte, y la identidad relacionada con el uso y el estatus de las coexistencias de las lenguas indígenas, el español se considera como símbolo de la identidad nacional, su alcance se asocia con el espacio contenedor geopolítico y comunicativo que corresponde a las comunidades imaginadas.

Se reconoce también oficialmente la existencia de las lenguas indígenas, habladas en el territorio mexicano, como expresión de identidad étnica, es un tipo de identidad que se considera como ajena a la nacional. A partir de cambios significativos en el estatus constitucional de las lenguas indígenas, estas llegaron a formar parte oficial del mismo espacio nacional. Sin embargo, en la realidad comunicativa de México, y por parte de la mayoría de la población, se considera como sistema comunicativo independiente.

De esta forma, se construyen espacios comunicativos distintos, paralelos, de comunicación interétnica, ocupados por las comunidades de lenguas. La función que ellos ocupan en el espacio comunicativo nacional es la de simbolizar la alteridad y la autenticidad a la que se recurre para reformar la imagen del México profundo, hacia el exterior, como lo señala Guillermo Bonfil Batalla⁷⁷. Son objeto de atención y protección en contra del dominio desplazado del español: una de las consecuencias de esta atención es el diseño de numerosos programas de educación bilingüe, al igual que proyectos de rescate o de revitalización, ligado a la implementación de un sistema de escritura.

La escritura en letras latinas y el paralelo proceso de regulación se consideran como medio indispensable y efectivo para frenar el proceso de la desaparición sucesiva de muchas de las lenguas indígenas. Hasta ahora, sin embargo, los intentos de implementar el hábito de escribir en las sociedades indígenas, no ha sido exitosos.

La escritura como tal y la redacción de textos en lenguas indígenas no forma parte de las prácticas comunicativas en el espacio plurilingüe de México. Los fines de proyectos de alfabetización en lengua indígena se delimitan, en su mayoría, al entorno escolar y se inscriben, de alguna manera u otra, en el discurso sobre la “educación indígena”.

⁷⁷Bonfil Guillermo. El Concepto de indio. Una categoría de la situación colonial, Anales de Antropología. Vol. IX. México. UNAM. 19972. PP.189-193

Con los fines de la implementación de la escritura de las lenguas indígenas, hasta el momento, no existe la producción de textos para crear la posibilidad de intervenir en la realidad social con el fin de transformarla, de participar en la vida política y social de esta forma, incidir en la dinámica de la construcción de identidades y diferencias sociales.

Un ejemplo de ello es la casi completa ausencia de prácticas de traducción en las áreas de la comunicación cotidiana por escrito. La idea de reforzar el uso de las lenguas indígenas en favor de la identidad étnica de los pueblos indígenas, a pesar de su importancia y del impacto positivo que pueda tener, también la otra de cara de la moneda, la del aislamiento. No se discute, hasta ahora, seriamente la posibilidad de un bilingüismo o siquiera la de un bilingüismo receptivo que incluya la diversidad. Es sorprendente, que el nacionalismo ha acompañado constantemente la historia de México, independiente, en gran parte debido a su mala experiencia internacional del siglo XX, Los símbolos sustentan, la fuerza que hoy llamamos nacionalismo, “conciencia nacional”.

¿Cómo sobrevive los marginados al sistema educativo nacional?

Se abordará la cuestión educativa en el campo de las relaciones entre estados nacionales y grupos culturales diferenciados. Se analiza los conceptos de interculturalidad, etnicidad y apropiación a partir de experiencias. La necesidad de integrar al indígena a la vida nacional, a través de la escuela, con la idea de los liberales, se negaban a ver al indígena como un grupo diferente, querían quitarlo de la iglesia.

*Nada saben y solo sirven de labradores o de soldados; lo que entre ellos se levantan sobre su clase, forman excepciones marcadas. Sus recuerdos están en contradicción con lo presente; sus necesidades, escasas, y su idioma, producen el aislamiento, para contar con ellos como ciudadanos, hemos de comenzar por hacerlos hombres.*⁷⁸

Los proyectos educativos comunitarios de los pueblos originarios se construyen en las luchas por la autonomía política. Esta autonomía de facto puede convertirse en un proyecto colectivo de transformación social y de movilización, cultural, con dimensiones de orden local, regional, nacional e internacional. Los establecidos pensaban que lo que había que hacer con ellos era

lo mismo que con cualquier ser humano de cualquier pueblo pesante e ilustrado al considerar estar en desventaja.

*Fuera de los conocimientos elementales, como la lectura, escritura, aritmética, álgebra, geometría, dibujo y canto, los indígenas deben conocerse a sí mismo y tener nociones exactas, sobre todo de lo que los rodea, no como sabios, sino como hombres educados, responsables de sus acciones y miembros de una sociedad deliberante y soberana;*⁷⁹

El Estado pretendía encargarse de guardar el orden y de hacer que se respeten los intereses ajenos, de ello la importancia de la educación, la cual se encarga de inculcar los hábitos que harían la idea del ciudadano libre de esas masas de mexicanos: indígenas, mestizos y criollos:

*La educación tenía que cambiar las costumbres de los indígenas con la idea que era el grupo menos apto de los tres, tenía que enseñar a comer más carne y menos chile para convertirlos en un factor de progreso.*⁸⁰

La presencia de indígenas en la Ciudad de México demostraba los cambios socioculturales, derivados de la migración rural – urbana como respuesta de contracultura . Asimilaban a las sociedades urbanas, y fortalecían sus paradigmas tradicionales y formas de organización social a partir del contacto permanente y sostenido con la alteridad.

El cambio más evidente de la diversidad de comportamientos en el contexto y, como parte del escenario, de las interacciones entre establecidos y marginados. La Ciudad de México primer lugar, y más tarde Guadalajara, Monterrey, Puebla, León, Tijuana y Chihuahua, como las primeras grandes urbes mexicanas, vivieron, en sus plazas centros comerciales y colonias populares indumentarias distintas a las que estaban acostumbrados los establecidos y se fueron habituando a escuchar en las calles conversaciones en lenguas, diferentes.

⁷⁸Adler de Lomnitz, Larissa. Como Sobreviven los Marginados. 1a. ed. México: Siglo XXI, 1975. pp 185.

⁷⁹Nobert, Elias, Scotson, John. pp 183

⁸⁰Nobert, Elias, Scotson, John. pp 188

Las llamadas “marías”, huicholes, tarahumaras, triquis, otomís, mixtecos, fueron apareciendo en el paisaje urbano, vendiendo chicles: mercancía, artesanías; pidiendo limosna, buscando trabajo en las construcciones, mercados y servicios domésticos, formando comunidades de asentamientos irregulares como los establecidos decían.

Los llamados indios estaban en la ciudad y su presencia había ido más allá de los mercados y las estaciones de trenes o autobuses, para entrar en todo el espacio urbano, mencionado palabras despectivas de los establecidos “indios bajados del cerro a tamborazos”.

La población indígena de la Ciudad de México está integrada en su mayor parte por nahual, mixteco, triqui, mazateco y zapoteco. El desarrollo industrial de la Ciudad de México representa una atracción, para las comunidades que se han asentado en municipios, sin romper vínculos con sus lugares de origen, llegan la ciudad para brindar educación a sus hijos.

La educación escolarizada en la Ciudad de México inicio en 1920, pero no estaba enfocada a los pueblos indígenas, sino a los hijos de campesinos y marginados, para incluirlos en el proyecto de unidad nacional. Las comunidades al llegar a la Ciudad de México solo hablan su lengua. Esto indica los altos índices de analfabetismo y de deserción escolar.

El sistema educativo buscó la asimilación e integración de las comunidades indígenas a la cultura nacional. Con el proyecto etnicidad, buscaban que las comunidades solo hablaran español, haciéndolos parte de la cultura nacional.

En la década de los sesenta empezó una educación diferenciada para las comunidades indígenas. Bajo dos ejes lengua y cultura, impuesta por la Alianza Nacional de Profesionista Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBAC), la organización indígena se cuestionó la forma de educación escolarizada en regiones indígenas y logro sentar las bases de la educación bilingüe y bicultural, la primera política pública educativas para la educación indígena.

En 1978, en el contexto de reivindicación social y educativa promovida por organizaciones indígenas, sociales y académicas, se estableció la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), organismo encargado de normar supervisar y evaluar el sistema educativo bilingüe.

La creación del consenso proponía el fin de las políticas educativas de exclusión, integración y asimilación de los indígenas por parte del Estado, ratificando por organizaciones y profesionistas indígenas, incrementado la cobertura educativa, la capacitación y formación de docentes, la revaloración de los procesos étnicos, la elaboración de textos en lenguas indígenas y la recuperación de la literatura en sus lenguas, así como la incorporación de estrategias.

A pesar de todas estas estrategias normativas para la educación bilingüe intercultural, de la DGEI, a finales del siglo XX fueron cuestionados los avances eran muy distintos según las diferentes lenguas, la forma de enseñar bilingüismo no funcionaba para el estudio del español como segunda lengua, al contrario, solo fortaleció la castellanización. Los docentes se resistían a poner en práctica el método bilingüe y otros principios educativos interculturales porque les generaba una autopercepción negativa de lo indígena.

El sector de la población urbana de México, conocido como los “marginados”, es decir, los que Aníbal Quijano⁸¹ designa bajo la categoría de “población sobrante de las economías capitalistas dependientes”. Los grupos marginados que logren sobrevivir en las condiciones de integración de los grupos no pueden seguir considerando como los “menos aptos”, el hecho de que los grupos respondan a necesidades sociales objetivas.

Las barridas de la Ciudad de México, estas aglomeraciones humanas, aparentemente caóticas, como campos de gestación de una forma de organización social perfectamente adoptada, a las necesidades de supervivencia en las condiciones socioeconómicas propias, la marginalidad. Esta red representa un esquema de organización social específica de la barriada: aparecen junto con la condición de marginalidad y desaparecen cuando los marginados logran integrarse al proletariado urbano.

La relación entre, las comunidades originarias y las comunidades establecidas y, la política nacional de educación, conduce a interrogarse sobre la acción que asume el Estado en la imposición de su normatividad, sobre la resistencia social que suscita en reacción a ella y sus efectos.

⁸¹Quijano, Aníbal “‘Raza’, ‘etnia’, ‘nación’ en Mariátegui. Cuestiones abiertas” en Forgues, Roland .1993.(ed.) José Carlos Mariátegui y Europa (Lima: AMAUTA) pp. 167-188.

Las estrategias de resistencias étnicas en el marco de su teoría del control cultural, no solo a la capacidad social de decisiones y de usar un determinado elemento cultural, toda la capacidad de producir y reproducir para sobrevivir y resistir a las reglas de los establecidos.

En la educación, predominan diferentes formas de marginación institucionales que aparecen a través del estudio de los problemas de acceso y calidad de la educación destinada a los pueblos indígenas y las comunidades migrantes. Como forma implícita de discriminación debemos retomar las consecuencias de lo que Pierre Bourdieu⁸¹ explica como el racismo de la inteligencia mediante el cual se descalifica a las personas y los grupos que tienen formas no escolares de producir y reproducir conocimiento y saberes que les propician, pero que son despreciados, manipulados y reprimidos por las principales instituciones educativas.

Sistema educativo y estructuras de inequidad

Es sorprendente, y sin duda, que el nacionalismo ha acompañado constantemente a la historia del México independiente, gran parte por su infortunio de experiencias internacionales del siglo XIX. La importancia de la enseñanza de la historia como la forma en la que la sociedad transmite, intencionalmente, a las nuevas generaciones, el conocimiento histórico que constituye la verdad básica de los ciudadanos acerca de México.

Estos símbolos sustentan la fuerza que hoy llamamos nacionalismo, “conciencia de grupo” como lo define Romana Falcón⁸² “amor propio de las naciones”, la importancia es tal que en buena medida determina el carácter de la educación, como los explica Margaret Mead, Ruth Benedict. Eric Erikson, Frederick Hertz que atribuyen la formación del “carácter nacional” a la educación en la trayectoria del proceso de ese empeño intencionado de formar al ciudadano mexicano, al estudio de la enseñanza de la historia vendrían, a ser, así una vía para el entendimiento del “carácter nacional”.

⁸¹Bourdieu, P. Capital cultural, escuela y espacio social. México, D. F.: Siglo XXI editores. 2002.pp183

⁸²Falcón, Romana: México descalzo. Estrategias de sobrevivencia frente a la modernidad liberal, México, Plaza & Janés, 2002.pp117

Con la independencia se intentó utilizar la escuela para formar un nuevo tipo de ciudadano de acuerdo con las aspiraciones del nuevo orden político. Por eso la educación pública se convirtió en uno de los puntos de controversia entre liberales y conservadores, una vez en el poder los liberales buscaron controlar la enseñanza básica, para impedir la multiplicación de los mexicanos tradicionalistas, que parecía ser el mayor obstáculo al progreso.

La revolución dio al Estado la fuerza y los medios legales para un monopolio educativo, capaz de eliminar de la escuela toda interpretación que no fueran la propia, si bien en la práctica el Estado nunca ha llegado a hacer uso total de eso, poderes, el decreto de 1959 que creó el texto gratuito y obligatorio, constituye un nuevo jalón en el viejo sueño de, unificar la verdad histórica y difundir en la escuela primaria, los fundamentos de los sentimientos ciudadanos.

El nacionalismo es generalmente un producto artificial, que es propaganda del gobierno para cumplir un fin mediante la educación, los ejemplos más claros son, los símbolos patrios y el conocimiento de los héroes nacionales. Los historiadores y los maestros son el vínculo de la expansión de ese sentimiento para provocar una lealtad del patriotismo. Las creaciones de mitos fortalecen a los héroes nacionales, que proporciona una versión adecuada del pasado que alimenta el sentimiento nacional. Los docentes llevan a cabo la función de transmisores del mapa curricular a los educados.

Los gobiernos de todo el mundo, han hecho uso de la escuela para fomentar el nacionalismo, como explica Pablo González ⁸³, en los círculos de educación se asume, sin que nadie necesariamente lo haya establecido, que todo sistema educativo debe apoyar al nacionalismo. La relación entre el nacionalismo y la educación se ha estudiado muy poco, es un factor que se refleja en las comunidades indígenas establecidas en la CDMX.

⁸³ González, Pablo. "México: El ciclo de una revolución agraria", en Cuadernos Americanos, enero-febrero de 1962, pp. 7-29

*El gobierno nacional tiende a construir su propio poder a través del control de la opinión, en países democráticos la función se cumple a través de las escuelas públicas, lo que ha hecho afirmar a Bertrand Russell que toda educación tiene un fin político y se dirige a forzar un grupo nacional, religioso o incluso social, en competencia con otros.*⁸⁴

Al enseñar a los alumnos a respetar las tradiciones e instituciones de su país, se les introduce en el ambiente en que vivirán, lo que justifica que, si hay comunidades indígenas en la ciudad de México, los niños se tengan que adaptar a la educación nacional y la imposición de una cierta uniformidad. Los libros de texto de historia justifican el punto de vista nacional, y celebran solemnemente las conmemoraciones patrióticas, y se honrará sistemáticamente a la bandera.

La educación ha sido el instrumento que el gobierno ha utilizado para modelar la conciencia colectiva de un país y despertar la lealtad de sus habitantes hacia el estado nación esta tarea se implementa constantemente con la enseñanza de la historia, cívica y ética con la geografía regional se valora más al indígena muerto que al vivo en la Ciudad de México, no hay enseñanza en su lengua y conocimiento de su contexto cultural las comunidades indígenas tiene una educación nacional sin importar su contexto.

El desarrollo en la escuela y en la sociedad del contexto nacional: honores a la bandera, el himno nacional, celebraciones de días festivos y veneración a los héroes, en el caso de México los vínculos por excelencia han sido la imposición de una lengua y la enseñanza de la historia.

*El papel de la historia en la educación no es quizás claro comentaba Langlois y Seignobos pero cuando se reflexiona están de acuerdo en considerarla sobre todo como instrumento de cultura social.*⁸⁵

⁸⁴ González, Pablo. Casanova. pp 129

⁸⁵Casas, M. La modernidad, identidad cultural y medios de comunicación. Anuario de investigación de la comunicación CONEIEICC. México. Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las ciencias. México. 2003.pp18

El estudio de las sociedades del pasado hace comprender al alumno mediante ejercicios de práctica, lo que la sociedad, le familiariza con los principales fenómenos sociales. Todas estas adquisiciones hacen a los alumnos más aptos para tomar parte de la vida pública. La historia es indispensable en la sociedad democrática.

Engracia Loyo ⁸⁶, reconoce como objeto de la enseñanza de la historia que “contribuye a la educación intelectual y moral de los educados” explica que el estudio de la historia nacional lleva a la exaltación del patriotismo y asegura que el “cultivo del sentimiento nacional es delicado. Es necesario para la enseñanza fortificar el amor natural al país” La escuela mediante el estudio de la historia ha funcionado constantemente al nacionalismo.

V Kandel⁸⁷ distingue dos formas de apoyo al nacionalismo en la escuela:

1) Enseñanza a los niños a comprender y habituarse al medio en que vivirán para más tarde puedan adaptarse.

2) Por medio de una indoctrinación directa.

En el pasado y el presente se han experimentado las dos formas. La existencia de una palabra para nombrar al recién llegado indica la conciencia de una diferencia. En el proceso de identificación fue con seguridad lenta e inconsciente, despacio, se extendió el sentimiento de identidad que durante el siglo XVII daría forma al primer símbolo nacional, la virgen de Guadalupe; donde se mezclaban caracteres indígenas con orígenes hispánicos

En un punto estaban de acuerdo en satisfacer su vehemente deseo de ponerse al día a la par de los pueblos anglosajones industrioses y liberales, tenía que educar al pueblo, en siglo XVIII en pensamiento ilustrado mexicano se estaba pensando en la educación como medio para mejorar la sociedad. Clavijero mismo, al defender a los indígenas de los ataques de la época, se daba cuenta de que su aparente inferioridad era falta de educación.

⁸⁶Loyo, Engracia “Lectura para el pueblo, 1921-1940”, en La educación en la historia de México, COLMEX, México. 1992. pp 173-175

⁸⁷ Kandel, V. 2016. Ley para crear una universidad intercultural de pueblos indígenas en la Argentina: reflexiones sobre un proyecto (2013 –2015). Estado y Políticas Públicas, 6: 149-161.

*El gobierno, que conoce la importancia de la instrucción pública, la influencia poderosa que ejerce en la moralidad e ideales sociales, está resuelto a darles todo el impulso que la necesidad del Estado Demanda.*⁸⁸

Se impone nuevamente el impulso irresistible trágico de ignorar el pasado y volver a empezar sin contar con la experiencia. Los planes de estudio que hoy parecen muy exagerados formaron a toda una generación que destaca a principios del siglo XX por una sólida cultura y que había de producir el grupo mismo de los disidentes. Se expresó la necesidad de integrar al indígena a la vida nacional a través de la escuela. Los liberales, en general, se negaban a ver los indígenas como grupo aparte, pero ambicionaba arrancarlo de las guerras de la iglesia. Ramírez definió el problema:

*... Nada saben y solo sirven de labradores o de soldados; los que entre ellos se levantan sobre su clase, forman excepciones marcadas. Sus recuerdos están en contradicciones con lo presente; sus necesidades, escasas; sus idiomas producen el aislamiento ... para contar con ellos como ciudadanos, hemos de comentar por hacerlos hombre.*⁸⁹

Ramírez expresó que lo había que hacer con ellos era lo mismo que con cualquier ser humano volverlo ilustre a pesar de estar en tal desventaja.

*Fuera de los conocimientos elementales, como lectura, escritura, aritmética, álgebra, geometría, dibujo, canto y gimnasia, los indígenas deben conocerse a sí mismo y tener nociones exactas, sobre todo de lo que los rodea no como sabios, sino como hombres educados.*⁹⁰

Responsables de sus acciones y miembros de una sociedad deliberante y soberana; deben conocer la fisiología del animal, de la planta, de la tierra, del cielo de la nación a que pertenecen; este es, anatomía, botánica, geología, geografía, astrología y las leyes generales y las de su municipio.

⁸⁸Loyo, Engracia. pp 137

⁸⁹Loyo, Engracia. pp 149

⁹⁰Loyo, Engracia. pp 173

El estado debe encargarse guardar el orden y de hacer que se respeten los intereses ajenos, de esto deriva la importancia de la educación, ya que es la encargada de fomentar los hábitos que harían en el futuro ciudadanos libres de esas masas de mexicanos: indígenas, mestizos y criollos.

La educación tenía que cambiar las costumbres de los indígenas, evidentemente el grupo menos apto de los tres. Se les enseñó a comer más carne y menos chile para convertirlos en un factor de progreso.

*Al formar el nuevo proyecto educativo, debe resolverse si la escuela únicamente ha de ser para el D.F, o si sería mejor darle el carácter de nacional, a fin de que los estados pudieran gozar de sus beneficios, enviado determinado número de alumnos porque de este modo se conseguiría, más adelante uniformar y metodizar la enseñanza primaria en toda la república.*⁹¹

En México, las políticas educativas públicas en relación con la diversidad cultural y lingüística, ha tenido cambios importantes en los últimos años, pero son insuficientes para concretizarse en la eliminación de la marginación e impulsar la autodeterminación de los pueblos indígenas.

La relación entre Estado y comunidades indígenas a través de la educación que históricamente ha discriminado a los grupos indígenas promueve la identidad étnica en el sentido occidental y de los establecidos. México ha experimentado cuatro reformas educativas, cada 6.5 años se realizan cambios a los modelos educativos 1. El modernizador de Carlos Salinas y Ernesto Zedillo 2. La Nueva Escuela Mexicana de Vicente Fox 3. La Reforma Integral de la Educación Básica de Felipe Calderón 4. La reforma Educativa de Peña, nieto, en la actualidad La nueva Escuela Mexicana de López Obrador.

La educación nacional tenía como propósito, la enseñanza de español, matemáticas, conocimientos sociales y el entorno natural, se creó el Plan de Desarrollo 2001-2006, que retoma la educación indígena e intercultural, tenía el fin describir objetivos enfocados en la eliminación de la marginación social estas propuestas se reconocieron como cambios

⁹¹ Bertely, María. Conociendo nuestra escuela. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Paidós. México 2000. pp 175

principales entre los que resaltan que las comunidades indígenas sujetos políticos que presentan intereses en su comunidad.

El Instituto Nacional Indigenista presentó al gobierno federal un proyecto educativo para las comunidades indígenas en reforma del estado y el derecho a la autonomía.

3. Las comunidades indígenas, ante la reforma del Estado, propone incluir el diálogo nacional para los derechos de las comunidades.
4. El reconocimiento de los pueblos indígenas en su autonomía, cultura y educación.
5. Educación de calidad, incluyendo su identidad étnica.

La Nueva Escuela Mexicana de Vicente Fox

En el 2000, con el cambio de partido, se hicieron esfuerzos para integrar las exigencias sociales en los cambios educativos, poniendo en el programa las etapas de un Modelo Educativo del siglo XXI con un marco temporal que llegara hasta el 2025. Vicente Fox creó su propia visión educativa, la implementación de novedades para crear La Nueva Escuela Mexicana, con la idea de la Enciclomedia, con la estrategia de la tecnología en las aulas en las comunidades indígenas no se podría implementar, no contaban con luz, y los salones de clases se improvisaban, no en todas partes llegó la propuesta. Los planes de política en la educación tecno-productiva, desarrollada principalmente en las universidades, descuidando al sector campesino, comunidades indígenas, marginados, cooperativas, asociaciones civiles, obreras.

Reforma Integral de la Educación Básica

La única que persiste en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, creada en 2002, sin autonomía, en el sexenio de Felipe Calderón, se hizo un cambio político, con la Reforma Integral de la Educación Básica, tenía como eje la homologación curricular, en todos los niveles para priorizar las competencias. Se establecieron acuerdos que serían la base para la evaluación docente, los docentes estaban más enfocados a la evaluación que a enseñar, no se crearon reformas para las comunidades indígenas.

Reforma Educativa

En el sexenio de Enrique Peña Nieto, surgió la Reforma Educativa, con la cual proponía la evaluación magistral se volviera una obligación con consecuencia, en las aulas se implementaría el Modelo Educativo con enfoque socioemocional y con las competencias para aprender a aprender, en los libros de textos, en el contexto nacional el Pacto por México, con la idea de la evaluación estandarizada, a los docentes en los procesos relacionados con el trabajo docente, mientras se contemplaba con los tres objetivos para obtener una educación nacionalista de “calidad” y con equidad.

Las propuestas eran 1, aumentar la calidad de la educación básica para obtener mejores resultados en las evaluaciones internacionales como PISA 2, aumentar la matrícula y mejorar la calidad en los sistemas de educación media superior y superior, el 3. El Estado mexicano, recupere la rectoría del sistema educativo nacional, solo se enfoca la nacional dejando a un lado la educación indígena.

La reforma al artículo 3° constitucional el 26 de febrero de 2013, la cual origino el cambio en el plan y programas de estudios, que se concretó en el 2017 bajo la denominación de Nueva Modelo Educativo para la Educación obligatoria, los principales componentes del sistema educativo nacional para que los estudiantes logren los aprendizajes que el siglo XXI demanda. El planteamiento pedagógico se parte de una visión que pone la escuela, el sistema educativo en el centro como espacio en donde convergen todos los recursos y esfuerzos en los distintos actores.

La reforma educativa planteada por Pacto por México, sustituyó la prueba ENLACE por el Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes (PLANEA) valoran aspectos relacionados con los aprendizajes clave del currículo: los campos formativos de lenguaje, comunicación, matemáticas y habilidades socio afectivas.

El instrumento de evaluación de la educación, los resultados conforme a la educación indígena son preocupantes, la educación intercultural bilingüe del subsistema indígena ha tenido la Reforma Educativa iniciada en 2013, es marginal. Esto no es visible en la definición de los compromisos en la educación de Pacto por México, donde la educación de los pueblos indígenas desde el enfoque de derechos no ha sido un tema explícito en la agenda.

El aprendizaje no es igual para las comunidades indígenas y los establecidos el INNE desde su ámbito de su competencia, con las diferentes versiones del panorama educativo de la población indígena y afrodescendientes, la consulta previa, libre e informada a pueblos y comunidades indígenas sobre la evaluación educativa el informe general de resultados y las directrices para mejorar la atención educativa de los niños y adolescentes indígenas, que a la SEP le ha importado poco.

El Nuevo Modelo Educativo no se han diseñado acciones para la disposición de materiales educativos pertinentes en todas las lenguas, ni se cumple en términos de cobertura de niveles, grado, tampoco no se actualizó los libros de texto en lenguas indígenas “de acuerdo a los programas de estudios del sexenio no se les dio la importancia a los contenidos culturales de las comunidades indígenas”.

En la formación docente se manifestó que atendiera el derecho de niñas y niños indígenas a una educación pertinentes, el docente del subsistema indígena debería contar con un perfil especializado, para generar planes y programas de estudios de la educación indígena el cual no quisieron implementar.

Los docentes en la educación indígena no fue prioridad en la reforma, no habla la lengua indígena ni el contexto en la consulta de los pueblos indígenas sobre la evaluación educativa informe general de resultado el trabajo docente orientado hacia la pertinencia cultural implica construir la idea de docencia caracterizada por la búsqueda de relevancia y significativa cultural, con respecto a la identidad, y conocimientos y cultural de los estudiantes.

Para Larissa⁹² el concepto de inclusión educativa el estado lo propone como intercultural bilingüe, la inclusión presenta una alternativa a la interculturalidad en la Reforma Educativa de 2013, la SEP definió los grupos vulnerables susceptibles de ser incluidos, concretamente, en las reglas de operación del Programa para la Inclusión y Equidad Educativa (PIEE) los niños indígenas, migrantes, con discapacidad, con aptitudes sobresalientes y talentos especiales, la Reforma solo se orientó a la atención educativa de los niños con necesidades educativas sumamente diversas y ubicadas en contextos diferenciados.

⁹²Lomnitz,L. Como sobreviven los marginados. SigloXXI. 2007 pp.981

La Nueva Escuela Mexicana de López Obrador

El presidente Andrés Manuel López Obrador, en 2019 con el inicio de la Nueva Escuela Mexicana se reforma el artículo tercero el 15 de mayo del mismo año, el proyecto educativo constituye un hito en diversos sentidos. Propone restituir el espíritu social y humanista del derecho a la educación concebido por el constituyente de 1917, al tiempo que instaura figuras de los modelos pedagógicos más avanzados El proyecto denominado Nueva Escuela Mexicana con los siguientes objetivos:

- Responde a la exigencia social de garantizar el derecho a la educación pública, laica y gratuita, universal e inclusiva en todos los tipos y niveles de educación.
- Restituir el espíritu social y humanista del derecho a la educación, al tiempo de instaurar figuras de los modelos pedagógicos avanzados.
- La rectoría, la educación le corresponde de manera exclusiva al Estado Mexicano
- Reivindicar el papel protagónico de los niños y jóvenes en el proceso educativos.
- Promover la igualdad sustantiva para que el derecho a la educación esté al alcance de todas las personas, independientemente de sus condiciones o circunstancias específicas
- Eliminar elementos contra los docentes para reconocer plenamente la cordialidad de su papel en el proceso educativo y en la transformación social.

Conocer sobre el estado de los elementos que componen el sistema educativo nacional a través de evaluaciones diagnósticas, contextuales y situacionales.

La propuesta para la educación indígena, por el Presidente, se basa en los cambios a la constitución, en principios y criterios para la reforma constitucional y legal sobre los derechos de los pueblos indígenas.

Con la idea de construir un nuevo México, la diversidad de los pueblos indígenas y cultura que son con lema “daremos preferencia a los más humildes y a los olvidados, en especial a los pueblos indígenas” el propósito refundacional, para la transformación sustantiva de las actuales estructuras políticas, jurídicas y económicas que rigen la organización del Estado Mexicano y su relación con los pueblos indígenas cuestiones que solo se pueden hacer con

una reforma integral a la Constitución Federal y a las leyes reglamentarias que correspondan, a fin de reconocer plenamente los derechos de los pueblos indígenas.

En el Artículo 2° de la Constitución en materia de derechos humanos, han mostrado que es posible conformar un Estado pluricultural que tenga unidad nacional con la base para que las culturas indígenas y su identidad étnica no sean motivos de vergüenza y discriminación, ni sinónimo de pobreza o inferioridad, el enfoque de derechos ha devuelto la dignidad a los pueblos y a sus integrantes.

En una sociedad multicultural, las personas deben desarrollar habilidades para generar convivencia entre, los establecidos y los marginados con base en respecto, la comprensión, en esta idea al fin de la política integracionista que busca la asimilación de los pueblos indígenas en una cultura nacional estándar imaginaria.

Las escuelas multiculturales son opciones para las comunidades indígenas, no solo deben pensarse para los indígenas, así como se expone en la reforma educativa que se incorpora en el artículo 3° constitucional con principios de pluriculturalidad y multilingüismo.

La educación indígena intercultural y plurilingüe, debe proporcionar la revitalización de los elementos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas, para reconocer la pluriculturalidad, como se establece en el artículo 2° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, también se reconoce las bases para la educación comunitaria que permite armonizar la Constitución con los instrumentos internacionales en la materia.

En nuestro país el avance es muy poco sobre la educación indígena a través de las diferentes políticas públicas que han surgido en las diferentes etapas del constitucionalismo en México, la educación indígena en nuestro país nunca ha sido planeada ni ejercida autónomamente por los propios interesados, estos se limitan a la educación informal de sus miembros para carecer de los recursos para crear una infraestructura escolarizada, nunca han ejercido el poder económico ni el político en tanto indígena, ni como voceros de su propia educación gubernamental.

La educación indígena bilingüe y bicultural tiene sus antecedentes en los años 60 en las décadas posteriores donde se lograron avances en el servicio como en la capacitación del personal, a pesar de las estrategias que han surgido para reconocer y respetar los derechos de educación indígena pudimos observar retrocesos tales como que en la realidad se enseña español como lengua exclusiva en el aula, de esta forma.

Hay excepciones alentadoras que han propuesto la necesidad de consolidar una propuesta curricular para la educación primaria indígena en la cual muchos profesores han considerado cambios y han implementado adecuaciones en cada uno de sus contextos, en nuestro país han transitado por momentos políticos que insistían en un modelo único de nación, basada en la idea de una sola lengua y una sola cultura para los mexicanos, que poco favorecía las identidades cultura y lingüísticas de los pueblos indígenas.

En momentos históricos de México en la educación se ha considerado que la homogeneidad social, cultural y lingüística constituía la mejor vía para este propósito social y económico como la actualidad se gesta la Nueva Escuela Mexicana que propone un cambio en el sistema educativo, y los principios bajo los cuales este rige, contribuye a la preservación de costumbres y tradiciones de los pueblos originarios desde educación inicial, preescolar y primaria, para lograr el acceso de las comunidades indígenas a la prestación de servicios educativos.

Capítulo II: Escuelas públicas en la Ciudad de México en el contexto de Interculturalidad

En este capítulo se presentará los estudios de desarrollo en México sobre la educación intercultural en los contextos urbanos. Se centrará en comprender como se vivió la interculturalidad, resistencia y la diversidad sociocultural de los miembros de la comunidad educativa de una escuela primaria pública caracterizada por su diversidad sociocultural y etno lingüística. Lo anterior se realizó conforme al análisis de las interacciones y estrategias sociológicas etnográficas por los docentes y otros profesionales de la educación para el reconocimiento de la interculturalidad y la diversidad sociocultural en las escuelas de la Ciudad de México.

En la Ciudad de México se encuentra frente a un fenómeno en el que coexiste, el espacio escolar que pertenece a diversos sectores sociales y a diversas culturas. Respecto a los múltiples esfuerzos que sobresalen a favor de la interculturalidad. Los establecidos persisten de manera contundente conflictos derivados de la invisibilización, la discriminación y el racismo hacia las comunidades indígenas.

La marginación en el país se encuentra en discusión, en diferentes casos se niega, encubre o justifica. Las comunidades indígenas en la Ciudad de México son desvalorizadas y por las instituciones educativas que tiene, orientación a implementar la identidad nacional sobre su identidad étnica y lingüística. Los procesos de transculturación son comunes y normalizados en las escuelas de la ciudad de México, se basan en estrategias curriculares monocultural, que enseñan los contenidos sin realizar las adecuaciones, aun cuando asistan sin hablar español, como son los niños monolingües.

Las relaciones de poder y domino, que dependen de la desigualdad socioeconómica que caracteriza la sociedad mexicana, y se esfuerza en el ámbito sociocultural, persiste y obstaculiza el paso a estrategias interculturales y bilingües en escenario educativos. La escuela es un lugar que produce las desigualdades y asimetrías socioeconómicas y culturales entre los alumnos.

La escuela, como escenario multicultural, es partícipe de la promoción de actitudes de marginación, de invisibilización, y fomenta proceso de aculturación mediante estrategias asimilacioncitas. La escuela promueve modelos socioculturales y prácticas pedagógicas de homogenizan las identidades y propone una trasformación y resistencia de su cultural en la Ciudad de México.

Resistiendo a la imposición de la escuela desde la época colonial y revolucionaria, la intervención directa de los pueblos originario en la política educativa local tiene a ocurrir cuando tiene la oportunidad y la capacidad de apropiarse y controlar la organización administrativa y curricular de los asuntos escolares en sus territorios. La incidencia indígena en la gestión educativa merece una breve perspectiva histórica al análisis sociológico.

La escolarización indígena en contextos urbanos y de migración en el este trabajo se documenta la visibilizarían de los indígenas en escenarios urbanos, marcados por la migración, desde un estudio sociológico que aborda tanto la problemática de la migración nacional, los cual retoman la investigación educativa bajo la noción de comunidades en la extraterritorialidad Stavenhagen⁹³ comunidades morales de Martínez Casas⁹⁴ o comunidades en la diáspora o en el exilio de Varese y Czarny⁹⁵.

Recuperar los referentes educativos en los trabajos de Lourdes Arizpe⁹⁶, quien, en la década de 1970, en el asunto de la migración indígena a las ciudades, estimulada por los procesos de industrialización. La autora lo explica a partir de los tópicos tradicionales de la antropología (cambio y continuidad cultural) y señala que los indígenas se incorporan en las esferas más bajas de los círculos productivos de los establecidos y reproduciendo una explotación étnica, como resultado de la movilización indígenas en los años noventa en la CDMX, incluían la demanda Zapatista “*Nunca un México sin nosotros*”, la presencia de las comunidades indígenas en distintas áreas semiurbanas y urbanas.

⁹³Stavenhagen.Rodolfo. La cuestión étnica. México. Colmex. 2001. pp 15-18

⁹⁴Casas, M. La modernidad, identidad cultural y medios de comunicación. Anuario de investigación de la comunicación CONEIEICC. México. Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las ciencias

⁹⁵Czarny. Gabriela. Pasar por la escuela. Indígena y proceso de escolaridad en la ciudad de México. UPN. 2008.pp13-26

⁹⁶Arizpe, Lourdes. Indigenas en la ciudad de México. El caso de las Marias. Fondo de Cultura Económica. 1998. México. pp193 199

Manuel Gamio⁹⁷ acerca de las comunidades indígenas con las propuestas de proyectos políticos que pretendían homogenizar el rezago con materiales e intelectuales. En la educación, las propuestas transitan por la idea del nacionalismo, lo que provocó la institucionalización del indigenismo en el siglo XX.

Intensas críticas en los nuevos enfoques interculturales, las categorías, que implican el cambio sin precedentes en el modo de entender las relaciones entre las comunidades indígenas, el Estado y los establecidos, se quería lograr una nación incluyente en la pluralidad y respecto de la otredad.

En la posrevolución, el sistema que van adquiriendo las políticas educativas dirigidas a las poblaciones indígenas de México es similar al que rigió las acciones educativas de la administración colonial, periodo en el que se tendió la conformación de las identidades indígenas locales y regionales y las escuelas eclesiásticas dedicadas a evangelizar y castellanizar a los indígenas.

Los discursos políticos educativos estatales para las comunidades indígenas del siglo xx que atribuyen a un campo de contrastes, influidos por las ideas de José Vasconcelos⁹⁸ al frente de la Secretaría de Educación Pública, se intentó recuperar a la identidad étnica de su estado de “barbarie” para consolidar la identidad nacional conforme la fusión de la herencia indígena. Las primeras acciones desplegadas son las escuelas normales, rurales o casas del pueblo y las misiones culturales, asumieron un carácter del humanismo literario.

Como responsable de la Educación y cultura indígena, Manuel Gamino⁹⁹ retomó las ideas de Franz Boas, el concepto de área cultural como síntesis irrepetible de adaptación, difusión y creación, de las perspectivas del México mestizo y el indígena debían reconocerse y aceptarse como no excluyentes con acciones en los ámbitos legislativos que influyeron en la autonomía de los pueblos, el respeto y vigencia del derecho tradicional, la restitución de las tierras comunales y las preservaciones cultural de las lenguas.

⁹⁷ Gabino, Manuel. Forjando patria. Pro Nacionalismo. Porrúa, México. 1916. pp 85 -93

⁹⁸ Ornelas, Carlos. El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo. Fondo de Cultura Económica. México. 2007. pp.75-105

⁹⁹ Gabino, Manuel. pp 95-115

Los aportes de Manuel Camino¹⁰⁰ en el proyecto regional del valle de Teotihuacán en el plano educativo y su experiencia como promotor de la antropología en México, tomo importancia del sustantivo de la cultura indígena para la consecuencia del proyecto nacionalista posrevolucionario, que influyo en la integración de las poblaciones indígenas a la sociedad.

Moisés Sáenz¹⁰¹ retoma las ideas de Vasconcelos desde un enfoque distinto, dejando atrás el intelectualismo de Vasconcelos conformar un estado incluyente, Sáenz funda una veta social y populista sustentada en el mestizaje, que es definido por Aguirre Beltrán como “sociología práctica” o “integralismo”.

Desde esta perspectiva para la construcción de la soberanía nacional implicada la integración del indígena a la civilización, para poner en práctica acciones en los campos económicos de la salud, educativos y del esparcimiento, que promuevan el mestizaje económico, étnico, educativo y cultural.

Promover a las comunidades, en el trabajo social y comunitario, con acciones aculturativas conforme la educación, convierte al indígena en un campesino integrado a la clase rural, tendrá acceso a la identidad nacional, dejando su identidad étnica.

Sáenz a diferencia de Gamino, niega la existencia del indígena en México, el pragmatismo social de John Dewey con ideas de Sáenz toma expresiones culturales, incluida la lengua, al concepto de clases sociales, su idea de democracia sustrae las preocupaciones en el entorno cultural, afecta en los modelos educativos, la idea de las misiones culturales en las escuelas centrales agrícolas, las normales campesinas y las escuelas rurales, se identifican como las escuelas de la “acción” implementa en la motivación, el respecto a la personalidad, la auto expresiva.

La Casa del Estudiante Indígena, catalogada como el “experimento social” desarrollado por Sáenz en la capital de la República, intentó desarrollar, pueden superar la distancia cultural evolutiva que los separa de la civilización occidental.

¹⁰⁰Gabino, Manuel. pp 95-115

¹⁰¹ Saenz, Moises. México Íntegro. CONACULTA. México. 1983. pp 73-103

Los intentos de resistencia a la precariedad y las condiciones institucionales en las escuelas convencionales a las que asistían junto a la población criolla y mestiza, se integran a la vida cotidiana, aspiran a realizar actividades relacionadas con la industria.

Las escuelas rurales considera al indígena como material de estudio que su propósito sea integralista y populista, documentar la cultura, las prácticas económicas y las tradiciones locales con la idea de “sustituir” los rasgos en las prácticas escolares, las fiestas, las artesanías y las lenguas indígenas entre otras expresiones, se convirtieron en la escuela como un espacio de “reinterpretación” de la cultura la enseña del español y alfabetizar se asumen, en lo pedagógico como tareas escolares de sustitución lingüística.

La sociología práctica de Sáenz modifico el paradigma político a lo anterior al poner en consideración a los indígenas en sus relaciones con el Estado y al sustituirlos, en términos retóricos, como ciudadanos con derechos frente a los intereses nacionales, Narciso Bassols.

Las escuelas regionales campesinas con la fusión de las escuelas centrales agrícolas, normales rurales y las misiones culturales, los internados indígenas regionales creados en sustitución de las casas del Estudiante indígena clausuradas en 1932. El aparato escolar se subordina al desarrollo económico y transformaciones de las relaciones productivas en el medio rural.

La vida cotidiana de las escuelas y comunidades se ve afectada por la introducción de nuevas formas de organización administrativa (regiones escolares), sociales (uniones, comités y campañas) y productiva y se promueve la castellanización con el método fonético de Torres Quintero.¹⁰²

¹⁰²Torres Quintero afirma que “enseñándole al indígena en su lengua, contribuimos a la conservación de ella, lo cual es deseable para la lingüística y anticuarios, pero un obstáculo siempre muy considerable, para la civilización

Los discursos y las propuestas documentadas indican la asimilación o mexicanización, y la emergencia de los establecidos por tener una sola identidad étnica, para Aguirre Beltrán¹⁰³ es inconcebible una nación donde coexistan grupos lingüísticos y culturalmente distintos, él propone que la nación debería asociarse a la dialéctica establecida entre clases sociales estructuralmente articuladas y opuestas, contradicción entre clases.

Aguirre Beltrán¹⁰⁴ es inconcebible una nación donde coexistan grupos lingüísticos y culturalmente distintos, él propone que la nación debería asociarse a la dialéctica establecida entre clases sociales estructuralmente articuladas y opuestas, contradicción entre clases, resuelve por medio de la “síntesis de una sociedad sin clases”

Julio de la Fuente¹⁰⁵ explica el indigenismo aplicado a la educación y comenta que la aculturación escolar “espontánea” debe sustituirse por acciones “sistemáticas” que revierta las altas tasas de analfabetismo y el monopolio de la comunicación intercultural en manos de los letrados e intermediarios bilingües, la consolidación de las prácticas del indigenismo hace la escuela un lugar de transición de las culturas locales a la mexicanidad, la civilización y la modernidad, la alfabetización, en la educación y el desarrollo profesional conlleva el cambio cultural y a la integración nacional inducida, la escuela es un factor del desarrollo de mecanismos contraculturales, estimulando la movilidad social y facilitando la transformación de las clases sociales.

La escolarización indígena sufre “arbitrario, cultura” y violencia simbólica donde la escuela es el aparato ideológico del Estado, también surgen procesos de contracultura. Las comunidades revalorizan, resisten, restan y preservan la identidad étnica son las reacciones ante la violencia y el conflicto lingüístico, sociocultural y político a que se han visto sometidos los pueblos indígenas.

¹⁰³Aguirre, Beltrán. Formas de gobierno indígena, Instituto Nacional Indigenista/Universidad Veracruzana/Gobierno del Estado de Veracruz/Fondo de Cultura Económica (Obra antropológica IV), México. 1991. pp 83-95

¹⁰⁴Aguirre, Beltrán. pp 100

¹⁰⁵Collin, Laura (1980). "Julio de la Fuente a través de su obra" en: Pensamiento antropológico e indigenista de Julio de la Fuente. México.INI.1980 pp. 199-266.

Reconocer que las propuestas educativas que emergen, por los pueblos indígenas genera un cuestionamiento al control histórico ejercido por el Estado mediante la educación escolar. Retomando a Baronnet¹⁰⁶ la autodeterminación está permitiendo posicionar en el contexto escolar conocimientos, lenguaje, creencias y prácticas indígenas que, producto del racismo, la discriminación y la asimetría en las relaciones de poder, estaban excluidos de los procesos históricos.

La transformación de la escuela busca reafirmar en los docentes, estudiantes padres de familia y líderes de la comunidad, una postura crítica sobre las implicaciones que tiene en sus vidas el conocimiento y las prácticas de origen colonial, neoliberal y extractivista como explica María Bertely¹⁰⁷ la 1) incorporación en la gestión curricular de conocimientos basados en las epistemologías indígenas, 2) el reconocimiento de las conexiones y relaciones entre la comunidad y los contextos místicos que configuran los sistemas de vida cotidiana en los territorios indígenas 3) la movilización de proceso políticos que incorporan en la toma de decisiones a los actores del medio familiar y comunitarios, y 4) la materialización de las familias indígenas.

La importancia de la lengua indígena en la educación

En la Ciudad de México las familias triquis no quieren que sus hijos sigan hablando su lengua indígena; quieren que aprendan el español porque siente que así estarán mejor preparados para la sobrevivir en la ciudad.

El español como lengua oficial para la identidad nacional, aprendida forzosamente como recursos de trabajo. La lengua que los pueblos indígenas tiene que aprender para defenderse, no para unir a los grupos indígenas y a la llamada sociedad nacional.

¹⁰⁶Baronnet, B. Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México. Abaya-Yala. 2012. pp 159-135

¹⁰⁷ Bertely, M. (2016). Políticas neoliberales y afectaciones territoriales en México: Algunos “para qué” de “otras” educaciones. *Liminar Estudios Sociales y Humanísticos*. 2016. 30-46.
<https://liminar.cesmeca.mx/index.php/r1/article/view/421>

Desde 1911 se reconoció la necesidad de castellanizar a los pueblos indígenas, a partir de 1935 se reconoció que era necesario alfabetizar primero en las lenguas vernáculas y después en español, 1964 se empezó a reconocer que no bastaba el bilingüismo para educar y castellanizar a estos pueblos; era necesario tomar en cuenta el contexto cultural indígena. En este año se fundó el Servicio Nacional de Promotores Culturales Bilingües.

Los últimos datos censales de INEGI (2020)¹⁰⁸ indica que a partir de la lengua indígena y la autoadscripción étnica se identifican 23,229,089 personas como indígenas, lo que representa 19.4 % de la población total del país. Lo sobresaliente para esta subárea estriba en que 30% de aquella, autoadsrita como indígena, vive en ciudades de más de 100 habitantes y alrededor de 50 % lo hace en ciudades y localidades de entre 2500 y menos de 15000 pobladores.

Los cambios en las políticas educativas de los últimos diez años y el avance en el reconocimiento de derechos hacia los pueblos originarios o indígenas, con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), se incorpora a los planes y programas de estudios (Reforma 2006, Acuerdo 592 y Plan de estudios 2011) los cambios constitucionales donde se reconoce que México es una nación pluricultural y plurilingüe indicando que esa diversidad se sustenta en las comunidades indígenas que habitan el territorio desde antes de la Conquista española.

La institución como la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), el Instituto Nacional de Lengua Indígenas (INALI) y el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), reorienta el discurso educativo oficial dirigido a los pueblos indígenas. Entre los cambios educativos se plantea como propuesta para todos, la cual debería desplegarse desde el preescolar hasta la universidad (SEP,2001) se propone la educación intercultural y bilingüe para zonas indígenas, dirigida por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI/ SEP).

¹⁰⁸ Coneval. Educación para la población indígena en México: el derecho a una educación intercultural bilingüe. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. México. 2022. pp 26-30

La interacción social entre indígenas (marginados) (migrantes de distintas generaciones y comunidades) y los establecidos en las escuelas, además de las que se generan en los contextos semiurbanos y urbanos donde estos viven y se dejan al descubierto diversas situaciones de discriminación y violencia que viven, centrado el análisis en las interacciones en la escuela (entre pares y con maestros), con relaciones al curriculum y respecto a la inserción en sus contextos.

Escuelas públicas y las identidades étnicas

Gabriela Czarny¹⁰⁹ explica que la relación de campo- ciudad es una forma de repensar las identidades culturales y étnicas de comunidades como la mazahua y triqui en escenarios de migración a la Ciudad de México además del papel de la escuela y la escolarización en los procesos de etnocidio, y reposicionamiento cultural e identitario explicando los mecanismos de invisibilización de las comunidades indígenas en los espacios escolares.

La cual deriva de las perspectivas de integración y mestizaje cultural la persistencia de la exclusión entre la población indígena dentro las escuelas primarias generales en contextos urbanos, bajo las propuestas educativas interculturales. Nicanor Rebolledo¹¹⁰ explica la marginación que viven los niños, dificultades pedagógicas de las instituciones para atender y entender las diversidades culturales.

Mária Bertely¹¹¹ plantea que la escolarización y alfabetización convencionales, no solo han integrado a las comunidades indígenas, sino en algunos casos, han promovido un tipo de ciudadanía mediada por los procesos de etnogénesis y una apropiación étnica del proyecto nacional homogeneizador de carácter activo. Desde una perspectiva diacrónica que se estanca en la década en cuestión, sostiene que la antropología mexicana se equivocó al considerar que la ciudadanía y el ser indígena resultaría de facto categoría excluyente.

¹⁰⁹ Czarny, Gabriela. Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México. Universidad Pedagógica Nacional. 2008. pp 115-183

¹¹⁰Rebolledo, N. Educación interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo en la ciudad de México. México: Ediciones de la Universidad Pedagógica Nacional, 2007. pp 185-193

¹¹¹Bertely, M. pp 189-193

La relevancia adquirida por los temas de la diversidad e identidad se han acompañado del desarrollo y la universalización de los derechos económicos, sociales y culturales. Como explica Romana Falcón¹¹² Las sociedades deben valorizar su carácter multiétnico y pluricultural, que reconoce al otro en su especificidad y diferencia cultural. La transformación identitarias en escenarios urbanos bajo la noción de comunidades morales, siendo la escuela un ámbito más donde se analizan estos procesos, informan de las contracciones y tensiones en la socialización comunitaria en la ciudad, marcadas por la marginación y exclusión étnica.

La dinámica sociolingüística de los indígenas urbanos en situación de migración, exhiben las diferencias en la vitalidad y uso de las lenguas, considerando contextos, redes y relaciones en los nuevos escenarios, entra en juego en la negociación que realizan los niños triquis inmersos en contextos socioculturales distintos, del conocimiento matemático desarrollando espontáneamente y el que se presenta en la escuela.

La etnografía describe lo que, para las nuevas generaciones de comunidades indígenas urbanas, implica crecer y socializarse, conciliar los diferentes mundos de vida que transmiten la familia, el comercio en la vida pública y la escuela. La identidad étnica, donde la escuela aparece como un espacio de socialización intercultural acompañada, del conflicto y las relaciones jerarquizantes, lo que conduce a una transfiguración cultural.

El estudio evidencia la situación desigual de los niños indígenas en escuelas públicas, desmitifican aspectos como que en todos los casos estos tiene dificultades de aprendizaje, al considerar las situaciones de bilingüismo (lengua materna y español) que cada contexto migratorio y escolar expresa.

La concepción docente en el proceso escolar, suponen que los obstáculos resultan de las condiciones culturales o lingüísticas de la población indígena en cuestión. Los temas de marginalidad ocupan un lugar importante en todos en algunos casos, indican que las redes de paisajes existentes resultan básicas para sobrellevar los distintos niveles de exclusión en la ciudad y en las escuelas.

Falcón, Romana. pp 139-155

Los procesos de resistencias étnico-políticas y de socialización extraescolares favorecen la producción y reproducción activa de prácticas culturales propias y con ello de pertenencia comunitaria y étnica en escenario extraterritorial y de migración, donde sobresalen la ciudadanía activa y la agencia cultural bajo control indígena. El desafío para las comunidades indígenas es la apropiación de sus derechos y libertades colectivas, como hacen las demás, y emprenden proyectos propios de desarrollo, autonomía.

*Sin bien, es útil considerar las relaciones conflictivas de poder como factor primordial para el cambio democratizador y el desarrollo participativo de las escuelas.*¹¹³

Los modos de control en el aula que expresa mediante los procesos de resistencia étnica a la dominación social y cultura los micro poderes en la escuela están vinculados con los estudios de la historia social de la escolarización y de las políticas educativas y el impacto en el grupo en las épocas coloniales, independiente y luego posrevolucionaria. El proceso de apropiación se sustenta en la historia de las culturas escolares locales y transformaciones en las representaciones de la educación.

La educación indígena en los procesos sociales de apropiación escolar de la conceptualización de la cultura escolar como el proceso de producción y reconstrucción colectiva de espacio y tiempo observando en los salones de clases las relaciones de prestigio y de poder están de forma entrecruzada para clasificar a los alumnos. Las formas de apropiación de la escuela rebasan las relaciones maestro alumno porque se inscriben también en las relaciones comunidad, escuela. Las normas de prácticas educativas que surgen en los procesos de apropiación social de la escuela, visto como resistencia.

El espacio en la escuela tiende a ser modulada por el habitus¹¹⁴ de los actores educativos, con determinaciones sociales históricamente incorporadas en el grupo social, forma de disposición, impuesta por el Estado, con función de edificar y mantener las infraestructuras escolares.

¹¹³Dorotinsky, Deborah La vida en un archivo. "México Indígena" y la fotografía etnográfica de los años cuarenta en México. Tesis para la obtención del grado de doctora en Historia del Arte, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.2003. pp 178

¹¹⁴Bourdieu, Pierre. La distinción. Criterio y base sociales del gusto. Taurus.1988. México. pp. 159- 173

La comunidad indígena se encarga de orientar las actividades que realizan en los espacios educativos como tarea, los niños más grandes les explican a las pequeñas actividades que no entienden, hacen círculos de estudios, de esta forma se ayudan entre sí. A diferencia de las escuelas de la SEP, donde es el maestro quien tiene la legitimación de organizar las clases en español, dejando a lado todo el contexto de la comunidad que tiene en las aulas en la comunidad hay pluralidad de actores comunitarios que intervienen concretan y constantemente en el espacio físico.

En la comunidad hay un salón donde periódicamente dan clases alumnos más grandes donde reconocen su “autonomía” que no se da en la escolarización en la escuela de la SEP.

La apropiación social del espacio escolar tiene que ver además con la modificación de las relaciones de poder político que repercuten sobre las dinámicas de uso de los recintos escolares. Investigar el poder en la escuela, parecen entonces pasar por el estudio de poder en la comunidad, y obviamente, por las relaciones entre ésta y el Estado nación.¹¹⁵

Las instancias de socialización (familia, escuela, grupos asociativos) de los jóvenes operan de formas contrastantes en cada contexto, étnico y nacional, desde que cumplen 16 años aproximadamente, los jóvenes triqui pagan cooperación a la comunidad y asisten a las asambleas comunitarias, los adolescentes desempeñan cargos de en la comunidad.

La escuela primaria y preescolar representan espacios crecientes de socialización que se yuxtaponen al espacio familiar y comunitario. La resistencia étnica es una forma imposiciones ante la escuela por medio de acciones contraculturales, ejemplo las personas de la comunidad que han aprendido hablar español fuera de la comunidad, pero dentro de ella hablan triqui y el español no se usa también los niños en la escuela entre ellos hablan su lengua materna.

Los niños faltan a la escuela por las manifestaciones o luchas de la comunidad en el centro histórico se quedan días o semanas en campamentos improvisados Don Juan “nos explica en la lucha se aprende quien no lucha por sus derechos no tiene voz al ser indígenas vivos nadie nos toma en cuenta solo los que están muertos o en museos o cuando hay campañas electorales”.

¹¹⁵ Weber, M. pp 185-193

De acuerdo con Gunther Dietz¹¹⁶, el modelo discursivo de “educación bilingüe tiene a institucionalizarse en “aquellas regiones en las cuales el nacionalismo del Estado se enfrenta a la resistencia de un proceso sub nacional de etnogenia disidente”. La biculturalización del currículo concede a algunos pueblos indígenas la introducción de elementos de la cultura étnica al currículo dominante.

Retomando a Enrique Hamel¹¹⁷, explica la política indigenista de la educación “bicultural” en los años 90, el Estado mexicano toma el discurso de interculturalista que no es congruente con la política indigenista de integración nacional. Lo que ahora es el discurso de la escuela como espacio de diálogo intercultural capaz de reformar los vínculos sociales de solidaridad entre los establecidos y marginados

En los discursos nacionales no representa los acuerdos de la educación indígena no se toma la referencia interculturalista que forma parte de los lineamientos de la reformulación de la política neindigenista de educación básica, la cual se muestra en la continuidad de los paradigmas anteriores de educación bilingüe.

Los establecidos quien controlan la orientación educativa, ciertos contrastes se manifiestan en cuanto a la aparición de la pertenencia de los contenidos escolares con respecto a la identidad social, cultural y política de los pueblos. Como el Estado nacional y las organizaciones indígenas no comparten los mismos objetivos en términos de educación, parece que las promesas de los discursos sobre educación “bicultural”, a partir de los años 1970, e “intercultural”, desde los 90, tardan en dar sus frutos a escala nacional.

La incorporación, de contenidos interculturales en las diferentes materias impartidas en las escuelas nacionales se establece los objetivos proclamados del programa Nacional de Educación.

¹¹⁶Dietz, Gunther. Multiculturalismo, Interculturalidad y Diversidad en educación. Una aproximación antropológica. Fondo de Cultura Económica. 2003. pp 179-186.

¹¹⁷Hamel, Enrique. Desplazamiento y resistencia de las lenguas minoritarias: problemas teórico-metodológicos de la sociolingüística actual. Universidad Autónoma Metropolitana, México. 2016. pp 18-25

Los maestros de educación básica en la Ciudad de México no reciben beneficios o incentivos, no están capacitados para poner en práctica en el aula, la educación intercultural y también a los proyectos emergentes de reivindicación etnopolítica implementados localmente. La integración de contenidos culturales autóctonos a los currículos nacionales se inscribe en la extensión de los planteamientos normativos de la política “bilingüe-biocultural”.

Algunos sociólogos buscan impulsar mediante un modelo de educación indígena sean una auténtica movilización para el rescate, revalorización y desarrollo de la cultura de las etnias que debe afirmar los elementos de cultura propia de los educados enriquecer la cultura propia a través de la incorporación, consciente y crítica de elementos de la cultura nacional que apoya el desarrollo de los pueblos indios, en particular y de los grupos étnicos, en general

El “interculturalismo institucional” como explica Nicanor Rebolledo¹¹⁸ identifica la formulación política- cultural contenida en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE) por medio de la cual es esbozada una ideología de la convivencia pacífica entre culturas diferentes, donde se plantea en términos de la construcción de una nueva étnica pública y en el establecimiento de una educación intercultural para toda la población indígena y establecidos.

El objetivo de la educación intercultural, como explica Gonzalo Aguirre:

*“La educación indígena es aquella que nosotros, los componentes no indígenas de la sociedad mayor impartimos a los grupos de población originalmente americanos; pero, además, es la educación que estamos obligados de proveer a los no indígenas para ordenar la convivencia que hace posible la formación nacional”.*¹¹⁹

¹¹⁸Rebolledo, Nicanor Indígenas en escuelas de educación básica de la Ciudad de México. Revista Iberoamericana Estudios Educativos 2018, v. 13. n. esp. 2, p. 152-164, set., 2018. ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v13.nesp2.set2018.11640 1252
¹¹⁹Rebolledo, Nicanor Indígenas. pp 160-179

Retomando a Barriga Villanueva¹²⁰ en su reflexión sobre los factores que proponen una verdadera educación intercultural bilingüe en el contexto de complejidad histórica, socioeconómica, sostiene que el peligro de la interculturalidad puede disfrazar la unilateralidad y repetir de nuevo el patrón de siempre: una política para las comunidades indígenas desde la mirada de los establecidos y no una acción de intercambio equitativo entre culturas y comunidad.

El contar con profesores bilingües de la SEP, con poca formación interculturalista, y la falta de vocación y los efectos de su identidad estigmatizada, que conlleva el mantenimiento del proceso de castellanizar y aculturar a los alumnos.

El adoptar una identidad étnica positiva se vuelve imprescindible para poder hacer efectivo el proyecto de educación bilingüe e intercultural, alternativa que pretende modificar la historia educativa nacional que se ha vivido en las comunidades indígenas desde el siglo XX.

La educación debería ser capaz de responder a la vez a los imperativos de la integración planetaria y nacional y a las necesidades específicas de comunidades concretas, rurales o urbanos, que tiene una cultura propia.

Para Rodolfo Stavenhagen¹²¹, la educación realmente pluralista, será necesario replantear los objetivos ¿qué significa educar y ser educado? remodelar los contenidos y los programas de los establecimientos escolares de tipo clásicos, imaginar nuevos métodos pedagógicos y nuevos enfoques educativos y fomentar la aparición de nuevas generaciones de maestros y alumnos.

La educación intercultural bilingüe plantea la posibilidad y capacidad de los pueblos de construir un nuevo currículum que no expresa únicamente de las necesidades de conocimientos y comprensión de esta población, de que se construya el contexto cultural y expresa en ellos los contenidos sistematizados en una organización pedagógica que permite las comprensiones de los mundos de la vida de sus poblaciones, y desde la construcción se logre el diálogo con cultura étnica.

¹²⁰ Barriga Villanueva y Sara Corona (coords.). Educación indígena. En torno a la interculturalidad. Universidad de Guadalajara-Ciudad Zapopan/Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. México, 2004.

¹²¹ Stavenhagen, Rodolfo. La cuestión étnica. El Colegio de México. 2009. México. pp 186-198

El estado en cuanto a la imposición de su normativa y, por otro lado, a las resistencias sociales que suscitan en respuesta a ella y sus efectos. Guillermo Bonfil Batalla¹²² denomina estrategias de resistencias étnicas en el marco de su teoría del control cultural, que no solo se refieren a la capacidad social de tomar decisiones y utilizar un elemento cultural, sino también a la capacidad de producir y reproducirlo para sobrevivir y resistir a la enajenación.

De la observación de las distintas estrategias cotidianas de resistencias sociales que se expresaba en el campo educativo. La escuela se vuelve el instrumento del cual los actores reproducen y transforman estructuras sociales vigentes y conciencias colectivas, siendo oculta u ocultadas, estas resistencias socioculturales que la educación zapatista cristaliza son claramente mediadas, por las estrategias y las estructuras de poder civil.

La resistencia se percibe como la capacidad de repudio, adaptación e invención de actores sociales para desafiar, cuestionar y oponerse a las acciones o violencia de una fuerza considerada hostil, Bonfil Batalla¹²³ se entiende la cultura de resistencia de las comunidades indígenas como formas de adopción de los cambios indispensables con el fin último de permanecer, para asegurar la supervivencia, la conservación de lo propio a través de su práctica clandestina o en espacios reducidos y poco visible. El rechazo de ciertas innovaciones que estaría fuera del control étnico.

La resistencia política contribuye a las conciencias subjetiva de pertenecer a un grupo socioetnico y política determinada, sin embargo, más que un reto utópico, el sentido emancipador que otorgan las familias comunidades a sus proyectos políticos de transformación social y educativa parece inscribirse en una lógica de redefinición desde debajo de lo que se espera de la escuela comunitaria; lo que contribuye al final a reafirmar rasgos identitarios de los grupos considerados por medio de ella. Los padres de familia comentan de la comunidad.

¹²²Bonfil, Guillermo. México profundo. Una civilización Negada. Los noventa. México. 1987. pp 85-63

¹²³Bonfil, Guillermo.pp 75-89

La comunidad tiene como tarea la colaboración desde abajo y desde adentro para garantizar la calidad, pertinencia social y cultura de las propuestas educativas indígenas:

*“Al integrar el servicio educativo dentro de sus propias formas de organización la vida comunitaria, las comunidades se proponen mostrar que pueden construir una educación distintas, relevante, de la calidad y abierta a todos, en sus propias comunidades”.*¹²⁴

Las necesidades educativas, no son los requerimientos humanos a los cuales los discursos desarrollan moderno de las sociedades capitalistas sino a los elementos que generan el sentimiento de carencia unido al deseo de satisfacerla; y en el caso de la educación, se trata de los padres indígenas llaman “ignorancia”.

A pesar de ser un supuesto erróneo, por la riqueza objetivo del conocimiento autóctono es la desvalorización por ellos mismos, el anhelo colectivo dirigido a evitar las competencias y habilidades de tipo escolar presente en un desafío para las estrategias educativas de las familias.

Las preocupaciones de ciertos educadores en sus esfuerzos por preservar las culturas, la educación multicultural puede ser considerada como algo ajeno, en cierto sentido una cultura puede no estar adecuadamente encarnada, conservada, o transmitida por una institución diseñada para transmitir la cultura dominante.

Las demandas indígenas en la educación no buscan incidir en la oferta escolar, sino controlar su relevancia social, cultural y política. No es muy visible en las luchas indígenas a nivel nacional, las demandas de autonomía de la educación aspiran obtener servicios escolares públicos y gratuitos en los cuales las comunidades pueden controlar los conocimientos que transmiten.

¹²⁴Bonfil, Guillermo.pp 95-178

Las comunidades plantean la enseñanza de la historia, los valores, las costumbres y tradiciones culturales de los mismos pueblos. A los delegados de las organizaciones del movimiento indígena mexicano encabezado por el Congreso Nacional Indígena, donde plantean a nivel nacional la necesidad de establecer un sistema educativo intercultural, multilingüe, democrático, autonómico, que fomente el desarrollo de los saberes de sus pueblos, afianzando el uso de sus lenguas que combata la discriminación, la explotación, el neoliberalismo y las fuerzas homogeneizadoras de la globalización.

La experiencia en la comunidad del dirigente trique Juan Acevedo comenta al respecto en la entrevista en la comunidad. Sobre eso la educación tiene que surgir a partir de esa educación indígena verdadera autónoma de los propios pueblos, a partir de la memoria histórica tradicional de los pueblos, de los saberes y conocimientos de los propios pueblos indígenas, conservada en la memoria historia con los abuelos y los padres, por nuestro antepasado; y que sigue vivos los conocimientos en un marco de respeto con el entorno.

Con la naturaleza, las aguas, los Árboles las plantas, los maíces, nuestros conocimientos de la astronomía. a partir del conocimiento del pueblo indígena. Hay tantas cosas, y tiene que partir de ahí, tiene que sustentar de esos valores, de esos conocimientos, de esa sabiduría autónoma de los propios pueblos indígenas.

En los etnoterritorios donde se han decidido desarrollar un tipo de educación escolar alternativo a la SEP, la autonomía en educación se refiere a ciertas prácticas, una nueva forma de pensar la realidad social, de pensar el mundo desde la comunidad; y la participación indígena consiste en dejar en manos de las comunidades una cantidad mayor de decisiones relacionadas sobre todo con los contenidos, métodos y, en general, con aquellas cuestiones relativas a la organización escolar.

Los contenidos educativos en la construcción de la identidad étnica

Los Pueblos Indígenas expresan, nos neguemos a recibir la educación que proporciona el Estado mexicano, sino que, a través de ella, mediante la imposición del español y la estigmatización en las aulas de la mayoría de los elementos que integran nuestras culturas, se viola día con día nuestro derecho a reproducir nuestras culturas.

Pero incluso las condiciones de los pueblos indígenas, en el contexto urbano, tiene el menor acceso a esa educación tradicional. La escuela en México siempre estuvo bajo el discurso de la integración, la higienización¹⁰⁰ y la construcción de la identidad nacional, el interés era dar continuidad a la cultura occidental europea, filtrada por las singularidades hispánicas la idea por el reconocimiento idealizado de lo autóctono pueblos originarios.

El crecimiento de la pobreza, sumando a la permanencia de tendencias históricas discriminatorias en términos étnicos que se enfrentan al discurso cada vez más ampliado de respecto a los derechos humanos, contraponen una realidad que invalida el logro de los objetivos originales de la escuela.

La construcción de la identidad nacional mexicana, la participación de la escuela, el concepto de la latinidad se adopta en la identificación con la realidad que aparece cercana y con una prendida similitud que valora: la nación se reconoce parte de Latinoamérica que refleja las experiencias objetivas de construcción de una identidad colectiva en el país.

La idea de “latinidad” es una creación europea que se aplica para establecer un “conglomerado cultural” vinculado a países europeos distintos de los sajones, surgió en Francia con Napoleón III frente a la expansión de EUA en el nuevo continente americano, pero obtendrá significativa difusión y apoyo de importantes intelectuales latinoamericanos¹²⁵

En México, las vertientes culturales, latinidad (occidentalización) y pueblos originales buscan una relación de equilibrio no siempre lograda en los procesos de construcción de una identidad cultural y nacional. La escuela mexicana, eje importante en la definición de una identidad colectiva, vivirá con frecuencia cambios en sus finalidades y características, tales transformaciones ocurren en determinados momentos históricos.

¹²⁵La higiene es parte del orden público y una carencia que evidenciaba la inferioridad moral de la plebe, discurso que relega al olvido el cercano tiempo no tenía buenos modales para tener una vida digna.

¹²⁵Falcón, Romana. Coordinadora. Cultura de pobreza y resistencia. Estudios de marginados, proscritos y descontentos México, 1804-1910. 2005. pp 185-197

En momentos, la educación y la escuela dirigen sus planes hacia las comunidades indígenas con orientación específicas correspondientes como, las escuelas primarias urbanas y la enseñanza rudimentaria, pero en otros se definirá como una escuela única para toda la población. como consecuencia se desarrolla diferentes propuestas según diversos contextos históricos para intervenir en los procesos de socialización y construcción de la nacionalidad que parecen ser lo más importante en las políticas educativas.

La nacionalidad y su centralidad en el discurso del mestizaje oculta la rígida estratificación social que se impone, el mestizaje se entiende como una característica presente y permanente de México. Las propuestas o alternativas surgen con fuerza las ideas de pluriculturalidad multiculturalidad e interculturalidad, como posiciones que desean integrar y renovar de alguna manera las propuestas escolares.

Son propuestas que derivan del reconocimiento cada vez más expandido que se otorga a la diversidad cultural en términos mundiales y a las deficiencias del proyecto del mestizaje cultural implementado en el país en períodos anteriores, que abogan por una integración cultural casi “forzosa”.

Los resultados muy poco alentadores sobre el desempeño de las instituciones escolares en los últimos decenios, por varias razones la escuela no puedo educar e integrar significativamente a los mexicanos, aun cuando se tenía claro el modelo de sociedad que se quería construir (algo semejante a un Estado democrático de bienestar), y menos aún se vislumbra sus posibilidades de ejercer un papel central para enfrentar la incertidumbre y riesgo que la sociedad mexicana tiene por adelante.

La Revolución Mexicana de 1910 fue un hecho que irrumpe en la historia como una verdadera revelación de ser mexicano Desnuda de doctrinas previas, ajenas o propias será una explosión de la realidad y una búsqueda a tientas la doctrina universal que la justifique y la inserte en la historia de América y en la del mundo. En México, el inicio de un sistema educativo moderno debe ubicarse en 1921, cuando ya concluida de la lucha armada de la Revolución Mexicana (1910-1917).

Las ideas fundacionales del sistema educativo se articulan a partir de la necesidad de establecer un proyecto que incluyera a todos los sectores sociales, especialmente a los campesinos empobrecidos que habían participado en la lucha armada durante la Revolución, así como a los pueblos indígenas dispersos en el vasto territorio nacional y portadores de una cultura ancestral.

La educación formó parte de la preocupación de los establecidos quienes construyeron en las últimas décadas del siglo XIX al Estado-nacional mexicano, la escuela que creó para los grupos indígenas fue una escuela dirigida especialmente a las clases medias urbanas, no estaban pensadas para la población indígena, la cual quedó marginada del proyecto educativo. En los proyectos educativos liberales estuvieron las comunidades indígenas, con el proyecto nacional, para aprender, el papel que les tocaba jugar en la creación de la identidad nacional.

En mayo de 1911 se promulgó la Ley de Instrucción Rudimentaria destinada a reglamentar la educación dirigida a los indígenas de todas las edades, tenía como máximo una duración de dos cursos anuales y no era obligatoria. Esta Ley explica la posibilidad de comprender como se constituye el concepto de nación y ciudadanía, atravesado por la idea de civilización, que los intelectuales de estas épocas justificaron la incorporación de la población indígena a las escuelas a partir del argumento de la imposibilidad de civilizar a los niños de las comunidades indígenas. Las propuestas organizadas y concretas sobre el que hacer educativo se oponían al proyecto de los liberales basado en principios abstractos: libertad e igualdad.

Las propuestas y principios que reflejan son:

- A) Comprensión clara que la educación tiene que recuperar y reelaborar los sentidos históricos de la nación
- B) La necesidad urgente de educar a todos, en un proyecto inclusivo que se orienta especialmente hacia las comunidades indígenas

¹²⁵ La ley de Escuelas de Instrucción Rudimentaria, promulgada en junio de 1911 por el Congreso Federal, autorizó al Ejecutivo a establecer en la República escuelas para enseñar a toda la población, y principalmente a los indígenas, a hablar, leer y escribir el castellano

C) La responsabilidad del Estado en dar cumplimiento a estos objetivos que se concretan con la promulgación del artículo 3° de la Constitución de 1917, relativo a la educación pública y gratuita. En 1921 a 1940 es una etapa de impulso a la educación rural y tiene distintos monumentos:

- 1) la escuela rural y las misiones culturales,
- 2) los centros culturales, las casas del pueblo y la educación socialista. El proceso de construcción nacional que empezó en la Revolución recurrió al mestizaje para crear el nuevo proyecto de nación, sostenía la igualdad de las razas y la validez de todas las culturas, aunque reconocía la importancia del mestizo en la cultura nacional.

La concepción “propicio el desarrollo de una mitología que fortaleció en gran parte el nacionalismo oficial durante el siglo pasado, el cual recupero elementos de liberalismo democrático, al tiempo que construyó un Estado corporativista y proteccionista.”¹²⁶ La escuela primaria, con el aporte de la escuela rural impulsada por la Secretaría de la Educación Pública (SEP) durante estos veinte años, había complicado con la necesidad de implementar una educación que partiera de las condiciones y necesidades reales del país.

El problema del analfabetismo seguía siendo grave: para 1940 el 54.04% de la población mayor de diez años era analfabeta. Si retomamos los aportes de la investigación educativa en el país tal como lo hizo. M. Bazdresch¹²⁷, nos daremos cuenta de esa situación, las oportunidades creadas por las políticas educativas del país no lograron coadyuvar a la disminución de la desigualdad y a promover una integración más significativa entre los mexicanos.

Con esta nueva ley se busca una educación uniforme para todas las regiones del país, tanto el campo como la ciudad se regirían por los mismos planes. De esta forma, la educación indígena quedó integrada a la educación urbana, olvidándose de los proyectos anteriores.

¹²⁶ Bertely Busquets, María y Erika González Apodaca. (2003). “Etnicidad en la escuela”. En: María Bertely Busquets (coord.). Educación, derechos sociales y equidad. Vol. 3, tomo 1. México: COMIE, pp. 57-83

¹²⁷ Bazdresch, Parada. Miguel. Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina. CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencia Social. 2001. 60-79

Con esta nueva ley se busca una educación uniforme para todas las regiones del país, tanto el campo como la ciudad se regirían por los mismos planes. De esta forma, la educación indígena quedó integrada a la educación urbana, olvidándose de los proyectos anteriores.

La filosofía educativa de estas propuestas es la misma que formula, en 1944, Jaime Torres Bodet¹²⁹, quien comenta que la escuela rural no (debía preparar) campesinos sino ciudadanos mexicanos. Todos los alumnos, cualesquiera que fuese la escuela a la que asistieran, constaban con la misma facilidad sostenía que frente al rápido crecimiento industrial y comercial que en ese momento se daba en el país, la escuela rural no había sido capaz de adaptarse a estos cambios. En 1958 el presidente de la República reconoce que había tres millones de niños en edad escolar sin escuela, además de otros problemas importantes como la falta de maestros adecuadamente formados y la carencia de suficientes edificios escolares.

El alumno indígena desde la mirada del docente

En particular, se reflexionará en torno a la visibilidad/invisibilidad de la diversidad lingüística de los niños y niñas indígenas en el espacio escolar, para así dar cuenta de algunas de las muchas complejidades implícitas en la construcción de los niños indígenas como destinatarios de proyectos y procesos de enseñanza-aprendizaje de Educación Intercultural Bilingüe. Si bien históricamente la presencia de niños indígenas en escuelas públicas ha sido un desafío para los diseños educativos en las últimas décadas la educación intercultural se ha vuelto un eje particular de intervención y un campo específico de debate.

Ahora bien, la educación intercultural no puede entenderse como un diálogo armónico entre culturas, sino que el respeto mutuo entre estas depende del resto de las condiciones sociales. Así, se puede prever que, dadas las condiciones asimétricas y desiguales entre los pueblos indígenas y los establecidos, ese encuentro no está libre de tensiones, disputas y negociaciones.

¹²⁸ Bezdrusch, Parada. Miguel. Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina. CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencia Social. 2001. 60-79

¹²⁹ Ornelas, Carlos. El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo. México. 2009. pp 156-160

Especialmente si consideramos que ese encuentro se efectúa en un espacio tan particular como es la escuela, esta puede ser entendida como la institución que tradicionalmente ha abogado por la construcción y transmisión de una identidad nacional y cultura homogéneas y consideradas legítimas.

En México la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) nace del reclamo que los pueblos originarios efectúan al Estado para que se les garantice el reconocimiento pleno de sus derechos y su activa participación en la vida nacional, incluyendo sus derechos respecto de recibir una educación que incorpore sus lenguas y sus culturas además de darles instrucción en la lengua nacional oficial.

La escuela puede verse como un lugar de conflicto debido a diversos motivos. La educación entre culturas puede cambiar el estado actual, pero hay un debate sobre si esa intervención puede cambiar las relaciones escolares naturalizadas. Se habla de cómo se puede elegir una escuela y educación en situaciones de diversidad étnica y desigualdad social.

Las representaciones acerca de los niños indígenas como sujetos de aprendizaje en el ámbito escolar muestran imágenes contradictorias, por un lado, en algunas ocasiones se desvaloriza su potencial educativo por su mismo contexto indígena, pero a la vez en otros momentos se embellece y naturaliza como parte pintoresca del paisaje escolar. Pero, analicemos con mayor detenimiento las implicancias de ambas y sus correlatos con la mirada que desde las familias indígenas se construyen sobre sus niños.

En primer lugar, desde la educación se considera que por la migración a la ciudad se ha dejado de hablar en lengua triqui y por eso la escuela no tiene ningún programa específico de Educación Intercultural Bilingüe. Sin embargo, al mismo tiempo, algunos padres argumentan que, debido a que en la escuela no existe ningún programa de enseñanza bilingüe, se pierde la lengua indígena.

Así, por ejemplo, en la escuela donde asisten los niños triquis se carece de adecuaciones para la enseñanza de la lengua mientras que se cuenta con clases de inglés durante todo el ciclo escolar, hecho sobre el que llaman la atención muchos de los padres de la comunidad.

Sumada a esta explícita negación de la lengua indígena como parte del currículum escolar o como parte de un diseño escolar más amplio, la mayoría de los docentes y directivos de la

escuela considera que justamente porque sus alumnos hablan triqui tienen dificultades de aprendizaje en todas las asignaturas.

Más allá del mencionado proceso de desplazamiento de los triquis por el español entre los niños y de la mirada descalificadora de la migración, cuando estos mismos niños asisten a la escuela, se construye una perspectiva totalmente diferente a su contexto social y cultural. Se considera que los alumnos tienen distintas dificultades de aprendizaje porque hablan triqui.

Es decir, se encierra en una paradoja de su lengua indígena cuando se trata de definir la identidad étnica de los niños se le niega lugar como parte de su construcción identitaria nacional debido a la migración, pero cuando se trata de evaluar su desempeño escolar se lo descalifica los problemas en las competencias educativas.

La educación ha ido construyendo a lo largo del tiempo con respecto a los alumnos provenientes de las comunidades y muchas veces ponen de manifiesto la conflictiva articulación que se da tanto entre las familias de los distintos barrios (marginados y los establecidos), como entre estas y los docentes y autoridades de la institución.

En términos generales, la visión negativa de la diversidad lingüística se debe a que la lengua indígena se “considera un factor nocivo” que interfiere en el correcto aprendizaje de la lecto-escritura en español, dificultando a su vez todos los aprendizajes posteriores. Baronnet¹³⁰ analizó cómo en la escuela se registran actitudes positivas hacia la diversidad cultural, a la vez que se observan testimonios negativos hacia la lengua indígena.

Durante una clase, una docente que en varias ocasiones se manifestó a favor de la presencia de alumnos indígenas en la escuela, explicó que el rendimiento académico de los alumnos se asocia con la frecuencia con que sus padres priorizan el idioma indígena por sobre el español clasificando a los padres según su interés por el buen desempeño académico de sus hijos.

¹³⁰Baronnet, Bruno. pp 125-12

Sobre esa base, elogió a los “interesados” y criticó a los “no tan interesados”: los primeros fueron caracterizados por no darle tanta importancia a la lengua y los segundos como gente que no asiste a las reuniones de padres convocadas por el colegio y que prioriza el uso de su idioma sobre el español.

La lengua y los conocimientos funcionan, simultáneamente, como una naturalización y cristalización del cuestionado bilingüismo de los niños, así como un adorno decorativo, sin significatividad sociocultural o escolar, no formó parte de la currícula, sino como marca distintiva de la carpeta de los alumnos de la comunidad.

Pese a la ausencia de una situación efectiva de incomunicación lingüística, se perciben muchas tensiones entre los docentes, por un lado, los alumnos y sus padres, por el otro los docentes. En ese sentido, con el fin de desnaturalizar la imagen del alumno triqui como tímido y callado como si fuera un atributo cultural inmanente.

Las representaciones de los docentes con respecto a la lengua y los niños indígenas son diversas, aunque homogéneamente se considera que los alumnos indígenas se encuentran fuera de una norma lingüística estándar.

Es decir, los niños parecen quedar en una encrucijada entre las lenguas y sus representaciones, hablando una lengua que para sus maestros no es el español estándar, la tonada o variedad del español que hablan los padres se caracteriza por acentos o modismos propios de la región triqui.

La experiencia de transitar por la escuela deja huellas para el resto de la vida. No solo por lo que los niños aprenden con respecto al mundo en que viven, sino también por lo que olvidan de este cuando terminan la escuela. Con aprendizajes estamos refiriéndonos a su más amplio sentido, y no a un mero listado de contenidos y destrezas escolares plausibles de ser discriminadas como áreas o campos específicos del saber.

Con olvidos aludimos a todo aquello que al ser silenciado y negado parece no presentarse como significativo para formarse como el adulto que anhela la sociedad en que viven. En ese sentido, la escuela presenta una encrucijada para la vida de aquellos que transitan por ella, y más en casos, porque se entrecruzan simultáneamente fuerzas que los atraen y los repelen con respecto a lo que allí acontece.

Para las familias de la comunidad, la escuela se presenta como un espacio atrayente al que aspiran, veneran y codician, pero simultáneamente rechazan, y al mismo tiempo adjudican gran parte de la responsabilidad de la pérdida de la lengua valorada como uno de su máspreciado diacríticos étnicos.

Capítulo III: La Ciudad de México como destino, espacio comunitario y contracultura

En este capítulo se presentará, como las comunidades indígenas históricamente han sido invisibilidades detrás de un modelo de ciudadanía homogéneo, unificado con una bandera, y una lengua y un territorio. Esta construcción idealizada se enfrenta con los actuales procesos migratorios que viven los pueblos indígenas, enfrentándonos a una pluriétnica.

La marginalidad lingüística escolar forma parte de la vida cotidiana como resistencia, este capítulo analiza las creencias que favorece la discriminación escolar de indígenas migrantes bilingües. Encontramos que la pobreza, la condición migrante y el trabajo infantil persisten como estigmas que la pobreza.

La aparición de migrantes indígenas bilingües de origen rural y campesino en escuelas de ciudad de México. Persisten creencias que conciben a la diversidad etnolingüística como causa de rezago escolar, entre otras condiciones las evaluaciones educativas siguen siendo estandarizadas y en español. La consecuencia es que las lenguas indígenas aún son concebidas como inferiores lingüísticamente y culturalmente frente a los establecidos. Partiré de que la escuela Luis Vargas Piñeira existen formas de marginación que se alimentan de los discursos sobre la exclusión y discriminación.

La investigación etnográfica que analiza la relación entre marginación educativa en la población indígena. En este capítulo se mostrará se describirán los recursos de resistencia a la marginación educativa y lingüística de los niños indígenas despliegan para contener con esta forma de violencia lingüística escolar. Se analizará algunas entrevistas con los docentes dan al ausentismo y el rezago de población migrante.

En la ciudad, las comunidades indígenas, se enfrentan a problemas y situaciones nuevas que ponen los establecidos a su baja cultural. Esto se puede observar, en la dificultad para conseguir un espacio para vivir, obtener un trabajo que permita la sobrevivencia de su familia, adaptarse a las reglas de los establecidos, defender sus derechos humanos y étnicos.

Las comunidades indígenas urbanas sean vistas como algo ajeno por su forma de hablar o vestirse. Los espacios se caracterizan de especies humanas que tiene que ver con su dinamismo y movilidad; de modo tal que a partir de sus movimientos poblacionales y de constante dialéctica entre asentamientos y migración, que se establece desde que los grupos humanos, gracias a la agricultura y la domesticación de animales, pudieron formar pueblos y ciudades, los hombres y las mujeres han logrado reconocer, manejar y construir simbólicamente los territorios en que habitan, sobre la base de la transformación continua sus sociedades y su naturaleza.

En la década de los cincuenta del siglo pasado, la población indígena mantenía una presencia territorial discreta y localizada solo en pequeñas comunidades de las periferias dando contexto a aquello que Aguirre Beltrán¹³¹ llamó las “regiones de refugio”, se caracterizó por la presencia de establecidos y marginados escasamente establecidos al mercado capitalista y al poder político del Estado Nacional, que ejercían su dominación sobre las poblaciones indígenas.

Constituidas en formas étnicas en que la estructura de clases se sobreponía a una estructura de castas que producían la dominación caciquil o señorial de los grupos dominantes desde la visión mestiza; en la actualidad la población indígena ocupa espacios en toda la Ciudad de México. Una investigación recurrente en el tema de la migración indígena en la Ciudad de México fue la que llevo a cabo la antropóloga Lourdes Arizpe¹³² en la década de los setenta con el título Indígenas en la Ciudad de México.

¹³¹ Bentrán, Aguirre. El proceso de aculturación, Universidad Nacional Autónoma de México (Colección Problemas Científicos y Filosóficos núm. 3), México, 1957. pp 26

¹³² Arizpe, Lourdes. Migración etnicismo y cambio economía. Un estudio sobre migrantes campesinos a la ciudad de México. El colegio de México. 1978. pp 78-92

El caso de las Marías (1980) detalla una descripción detallada de las motivaciones y dinámicas que caracterizan el movimiento migratorio de indígenas a la ciudad de México, ocupándose en particular del caso de las mujeres, mazahuas y otomíes que la población urbana bautizó como Marías, y cuya imagen estereotipada dio lugar al personaje de comedia de la segunda mitad del siglo XX el cual fue nombrado “la india María”.

En aquella obra, Arizpe¹³³ describe las formas y mecanismos mediante los cuales la población indígena en la ciudad mantiene los vínculos con sus comunidades o pueblos. También señala que desde finales de la década de los sesenta, cuando la crisis económica intensificó el empobrecimiento y la penuria de las economías campesinas, se empezó a advertir el incremento de mujeres indígenas vendiendo frutas, dulces, chicles o semillas, en las calles de la ciudad, ostentando su vestimenta tradicional, que les otorgaba en el paisaje urbano.

En 1982, en libro de Marta Romer¹³⁴, *Comunidad, Migración y Desarrollo*. El caso del mixe de Totontepec, en el que se analiza el fenómeno de la migración de una comunidad mixe de la Sierra de Oaxaca a la ciudad de México. Bajo un enfoque Histórico-estructural, y tomando en cuenta las relaciones de clases y de producción, la autora plantea la necesidad de incluir en el abordaje a la comunidad de origen de los migrantes mixes que llegan a la ciudad, el conocimiento y las características de la comunidad rural ayudaría a la comprensión de las formas de organización social de los migrantes en el ámbito urbano.

El abandono del campo mexicano caracterizó la economía mexicana del siglo XX y sigue siendo una constante hasta el presente. La apuesta económica por el modelo neoliberal impuesto desde el centro capitalista a partir de los años ochenta del siglo pasado, a través de los organismos financieros y comerciales internacionales, y la consecuente apertura de las economías de los países subalternos, agudizaron el deterioro de sus producciones agrarias, la pérdida de soberanía alimentaria y el empobrecimiento de la población campesina, provocado una mayor emigración del campo a las ciudades y a los países con mayor desarrollo capitalista.

¹³⁴ Arizpe, Lourdes. *Migración etnicismo y cambio economía*. Un estudio sobre migrantes campesinos a la ciudad de México. El colegio de México. 1978. pp 78-92

¹³⁵ Marta, Romer. *¿Quién soy ?*. Estrategias identitarias entre hijos de migrantes indígenas. INAH. 2008. PP189

El sociólogo Alfonso Serna Jiménez¹³⁵ describe a la movilidad indígena a la ciudad como un tema de análisis socioeconómico, tarea que emprenden en su libro la migración en la estrategia de la vida rural. Los migrantes y las unidades domésticas en la microrregión san Idefonso Tultepec, Amealco, Querétaro en que se propone analizar los procesos migratorios como estrategia económica de la población campesina empobrecida, haciendo un análisis sociodemográfico y estadísticos de la economía doméstica de distintas familias.

En la Ciudad de México, uno de los fenómenos que han caracterizado el intenso crecimiento urbano y demográfico de la capital es la presencia creciente de contingentes de origen indígena a las calles y espacios públicos de la metrópoli, en los que se dedican a vender artesanías elaboradas con esas finalidades, o bien se desempeñan en limpia parabrisas, vendedores de garbanzos y dulces, o peones en el sector de la construcción.

Con estos antecedentes, la intención del presente trabajo es mostrar, mediante historias de vida, los momentos críticos y decisivos de los grupos indígenas migrantes, entre la ciudad y su comunidad de origen, en este caso de San Juan Cópala, comunidad Triqui. Se trata de viajeros que llevan en la piel sus andanzas ciudadinas desde hace por lo menos treinta años.

A través de su experiencia, se encontrará una referencia cultural que rebasan el tiempo y el espacio. Son comunidades que dependen de actividades económicas totalmente relacionadas con la ciudad, sin dejar de trabajar la tierra por temporadas no vacacionales o en vacaciones, mantener sus tradiciones religiosas y preservar sus particulares concepciones cosmogónicas.

Conocer sus relatos resulto una herramienta propicia para registrar un proceso social en a paraciencia muy reciente ante los ojos de la CDMX, pero en realidad tiene una génesis de mayor duración y largos alcances.

A finales de los años setenta, don Enrique inicio las salidas fuera de su comunidad San Juan, para buscar alternativas de ingreso complementario, su primera incursión fue a la Ciudad de México, para la venta de artesanías propias de Cópala, como las tinajas de barro que se usan para almacenar agua y conservarla fresca, o bien como macetas en las viviendas urbanas.

¹³⁵Sernas, Alfonso. Campo y región en queretaro,1960-200. Plaza y Valdes. 2009. pp 15-95

Otros de los productos que vendían, era la piedra pómez, que recolectaban en los cerros cercanos a su vivienda, en esos tiempos se vendían fácilmente en la ciudad de México, así que la dificultad principal era la trasportación, puesto que las escasas infraestructuras disponible en aquel entonces complicaba las posibilidades de desplazarse. De modo tal que se tenía que emprender largas jornadas de camino a pie, para llegar hasta donde podían abordarse el camión o el autobús, como cuenta Don Enrique.

Los Triquis (maíz) en la Ciudad de México

En el contexto de la organización triqui MAIZ (Movimiento de Artesanos Indígenas Zapatistas) en la Ciudad de México es un buen ejemplo para entender los procesos de resistencia en sus condiciones de vida de los indígenas residentes en la ciudad tiene el que algunos de sus integrantes hayan emigrado de sus comunidades de origen por conflictos políticos y como muestran sus antecedentes de lucha enmarcados en el movimiento indígena de los años 1970 del siglo pasado también llevaron a disputas internas por el espacio urbano, al tiempo cuenta de cómo los grupos indígenas en la urbe utilizan diferentes contactos y estrategias para la consecución de sus demandas, utilizando una interrelación de la autoadscripción étnica con esas causas.

En estas utilizaciones de estrategias de los contactos no es raro que aparezca implicadas las autoridades de la CDMX en la relación tensa y compleja, pero que en última instancia da cuenta de los espacios que en el ámbito público se han abierto para la población indígena residente.

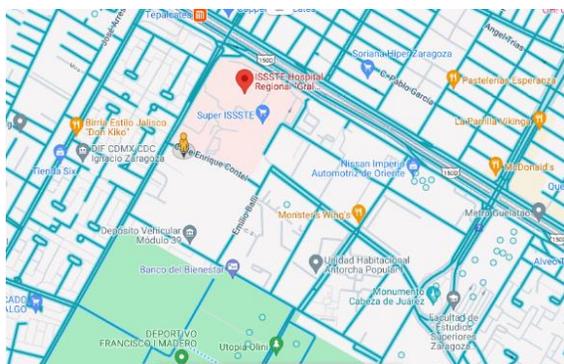
El territorio de origen de los triquis se localiza geográficamente en el estado de Oaxaca, en la colindancia con el estado de Guerrero, en la llamada Mixteca alta. Es territorio es conocido como “nudo mixteco” y está disperso en una superficie aproximadamente de 516.7km del noreste del estado de Oaxaca, en las localidades de San Andrés Chicahuatla y San José Xochixtlán, distrito de Tiaxiaco: y San Juan, San Miguel Copala, del distrito Juxtlahuacan. Nosotros somos una familia de la región de copala con una extensión de 13.500 y fracciones de kilómetros.

Las llegadas de los Triquis son por tres razones a la Ciudad de México

1. Trabajo
2. Educación
3. Problemas en su comunidad

Los motivos son que la tierra no es suficientemente buena y no alcanza para comer, ese motivo a varios triquis a cambiar a ciudades cercanas de Oaxaca y Puebla o más lejanas como la Ciudad de México y Sinaloa e incluso Estados Unidos. Lo que es importante resaltar que son pueblos móviles y se adaptan a los nuevos contextos construyendo comunidades a donde se establezcan. Entre ellos se apoyan monetaria o emocionalmente.

Los padres que emigran a la Ciudad de México comentan que buscan una mejor educación para sus hijos, en su estado los que estudian son respetados. La mayoría de los jóvenes quieren irse a Estados Unidos, los que están establecidos allá comentan que tiene buenas experiencias, cuando llegan de visita a la ciudad, invierten en sus hogares. Nuestro objeto de estudio es cómo los niños y niñas de la comunidad viven su educación en la Ciudad de México con los modelos educativos ajenos a su contexto e identidad étnica, los planes de estudios están diseñados para la construcción de la identidad nacional. La idea de los establecidos para tener una mejor educación donde se olviden las raíces indígenas.



El origen de la comunidad podría ser complicada, a su llegada al iniciar la construcción en el predio ocupado por casas de cartón, donde Don Enrique Acevedo empezó el proceso de la construcción del predio 40 es el número de familias que habitan el predio ubicado en Enrique Contel N.º 38, colonia Ejército Constitucionalista, en la delegación Iztapalapa, en el contexto de la comunidad se escuchan los sonidos de los niños y niñas jugando, su madre, tías y hermanas vendiendo o hablando Triquis, los padres, tíos y hermanos hacen distintos trabajos que van desde la venta de artesanías o en obras.

Todos en la comunidad elaboran artesanías y las venden los niños, les enseñan para transmitir conocimiento a sus hijos, haciendo pulsera o en el telar. Don Juan Acevedo, líder de la comunidad Maíz, explica que en su mayoría emigran de Oaxaca por oportunidades de trabajo y educación, además de los problemas políticos de la zona. Las nuevas generaciones de Triquis nacieron en la Ciudad de México, algunos se casaron con indígenas y mestizos de la zona, y al consolidar la asociación Maiz, se volvieron parte de la comunidad.

El Movimiento de Artesanos Indígenas Zapatistas, es por Emiliano Zapata, Juan explica que la tierra fue el deseo Zapatista en un principio de la Revolución mexicana que no se concluyó. Zapata queda como un defensor de las tierras; por tanto, los Triquis ahora están en lucha por un pedazo de tierra para vivir.

Todo empieza por la necesidad de tener un espacio donde habitar, se hace un plan llamado desarrollo integral de la comunidad, que como su nombre lo indica, intenta mejorar las condiciones de vida de los indígenas que la conforman, un espacio que no sea regalado, pero tampoco tenga un precio bajo las condiciones de pago del gobierno, sino las adecuadas para ellos.

Maíz se conforma en 1994 y se registra en la Secretaria de Relaciones Exteriores en agosto de 1995 como asociación civil, el 1 de noviembre de 1995 se les entrega el predio que ahora ocupan a nombre de Movimiento de Artesanos Indígenas Zapatistas A.C. (Maíz) es la base de la alimentación en México, este se consume de manera diversa, con él se preparan las famosas tortillas, los tamales, los atoles, y un número de comidas tradicionales.

También es lo único que comen las familias que no tiene nada en este, país, el Maíz es también la organización de esas personas que luchan por tener no solo maíz, sino un lugar para ellos y su cultura.

En la comunidad los miembros, quienes propondrían nuevas reglas para una mejor convivencia entre ellos, así como la creación de una mesa directiva para regular y dirigir los pasos de la organización a principios de 1995 consiguen el predio que ahora habitan, fueron muchos los contratiempos que tuvieron que pasar para comprar el predio debido a los cambios políticos que se registran en ese tiempo de la Ciudad de México, como el cambio de gobierno capitalino por el cual tuvieron que esperar para poder negociar la compra del terreno.

Rosalía es ama de casa y trata de apoyar a la economía de la familia vendiendo productos de Avón y haciendo artesanías para otros de vez en cuando, las mismas personas de la comunidad que tiene puestos para vender son las que le llevan el material, la mano de obra se la pagan a 5 pesos por diadema, es madre de 4 pequeños, 2 niños y 2 niñas; las edades de sus hijos son de 14, 12,7 y 4, ella también es indígena, a pesar de estar en Maíz ella es otomí y se casó con un hombre triqui.

Los Triquis llegaron a la ciudad y se encuentran en diferentes condiciones de vida, no tiene dinero, huyen de la miseria y violencia de la que eran víctimas en sus territorios originales, la ciudad les enseña diferentes mundos, diferentes formas de ver la vida y diferentes niveles económicos, son apartados de los demás, llegan a un lugar donde no tiene tierra para subsistir, ahora lo tiene que hacer de manera diferente, su arte se vuelve mercancía y se vende como parte del México folclórico.

Reproducen su cultura vendiendo para vivir, la mujer es la que tiene la mayor obligación ya sea cuando es pequeño o cuando ya es madre, están con los establecidos en forma nómada en busca de oportunidades de venta en delegaciones, durmiendo en banquetas dentro del puesto ambulante que cambiaran de ubicación en el siguiente mes, en la escolaridad es un problema los niños dejan la escuela por estos movimientos o muchos los escriben y nunca van.

La cultura y el lugar de vivienda van de la mano para reconstruir una identidad que se ha perdido dentro de la ciudad, “Rescatar la cultura, y el primer paso es asentar territorio y el segundo reconstruir la identidad a través de la lengua, el baile”¹³⁶

Los niños han crecido con una mentalidad diferente a la de cualquier niño, la mayoría de estos han tenido que ir a los plantones, marchas, manifestaciones y peleas de todo tipo con autoridades y con personas que han querido quitarles el pedazo de banqueta donde comercializan sus productos.

Para Samuel Maíz es “rato de lucha, de estar ahí marchando (...) luego las marchas que tiene uno que ir a apoyar” muchos de los niños y adolescentes agarraron palos, palas para defender su predio de los granaderos que llegaron a quitar las casitas de cartón que habían puesto en las banquetas en lo que se construían sus casas, un 4 de febrero de 2016.

Se casan muy jóvenes, se observa a mujeres de apenas 26 años con hijos de 12 años o más grandes, sé en enfrentan a grandes problemas al no tener una educación completa, pues la mayoría de los que ahora tiene entre 20 y 30 años, ya son padres y ni siquiera terminaron la educación secundaria. Algunos en la comunidad tiene la primaria, sin embargo, son adultos que no saben leer, ni escribir y unos cuantos hablan con mucha dificultad el español.

Los niños y jóvenes de Maíz, no concluyeron educación secundaria, solo pocos llegan al bachillerato, un estudio la licenciatura universitaria, en el caso de la mesa directiva, solo hay una persona con carrera universitaria es el único, a pesar de no haberse titulado y de no ejercer, comenta que le va mejor en el puesto, es comerciante al igual que su esposa, vende artesanías entre otras cosas de temporada.

¹³⁶Carlos, G. y Domínguez F. “Cruce de vías: genealogías teóricas sobre el racismo para entender el problema de la educación en México”, en Bruno Baronnet, Gisela Carlos y Fortino Domínguez (coordinadores), Racismo, interculturalidad y educación en México, Universidad Veracruzana, México, 2018, p.19

Los adolescentes que no estudian, no han tenido otra alternativa que trabajar. En algunos casos trabajar vendiendo artesanías ocasionalmente, en obras públicas, algunos, los que no tiene familia lo hacen ocasionalmente; la mayoría de ellos abandonaron la escuela porque no soportaron la continua discriminación de la que fueron víctimas, algunos comentan que los niños se burlan diciéndoles “indios” “oaxacos” o una combinación de las dos, seguidas de groserías y de acciones despectivas.

En el contexto de las mujeres la situación cambia completamente, no se les permite ir a la escuela, los padres especialmente las madres, proporcionar una educación distinta, las mujeres indígenas son aún en estos tiempos educadas para servir a otros, en primer término, es decir cuando son pequeñas deben de servir a los hermanos mayores y menores, cuando son mayores se casan deberán servir al marido.

En la comunidad se ha querido cambiar la nula participación de las mujeres dentro de la organización, tratando de propiciar la participación femenina en las asambleas y trabajos, no se han podido son las mismas mujeres las que propician eso argumentando que no saben hablar en público, qué no sabrían qué hacer en situación difícil o simplemente ponen de pretexto la crianza de sus hijos.

La discriminación en la escuela se ha dado en ambos géneros, niños y niñas indígenas son víctimas de ella, sin embargo, al llegar a casa la balanza se inclina a favor de los niños, ellos son la esperanza de la familia.

Sandra de 9 años, cursa 4.º grado de primaria y dicen que a veces los niños le dicen india, porque cuando su mamá va a la escuela lleva siempre su huipil rojo y sus huaraches de hule, dice que a ella no le importa, que a veces la maestra les dice a los alumnos que no debería decir eso pues, ellos también son indios, Sandra tiene que soportar los insultos de sus compañeros según comenta “luego dicen que nosotros no nos bañamos, y que vivamos mal (...) yo les digo que ellos tampoco se bañan”.

Emma es hermana y es un año mayor que Sandra, a ella da mucha pena que le digan india y le afecta mucho, Emma no tiene mejores calificaciones como Sandra su mamá a veces bromea diciéndole que la va a vender, en la familia solo dos de sus 4 hermanos menores tiene mejores calificaciones Sandra y Héctor.

Sandra y Emma quiere estudiar, Sandra comenta que quiere ser licenciada porque ganan mucho dinero, dice que no quiere casarse ni tener hijos; Emma dice que no sabe si se va a casar y tener hijos, comenta Para que traerlos si van a sufrir (...) así nos pasa a todos los niños, el sufrimiento lo asocian a la falta de dinero, según Sandra “con la licenciada no van a sufrir porque se tiene mucho dinero”. Los padres de Sandra y Emma se separaron en 2006 y para Sandra ese fue uno de los peores días de su vida.

La educación en las escuelas no contempla las necesidades de los niños indígenas como para conservar su lengua, sus tradiciones y costumbres. Estos se deben, primero, a que viven en una ciudad de establecidos con contextos diferentes, su lengua oficial es español y segundo a que en México no había una cultura de respeto hacia las culturas indígenas, que han perecido en el tiempo.

La educación en México ha sido pensada en español, sin contemplar las raíces multiculturales del país, y en momentos de campañas electorales han tratado de ser bilingüe, pero por el idioma inglés, algunos candidatos han querido incorporar estas lenguas sin siquiera pensar que en principios no todas las personas que viven en México hablan el español que es la lengua nacional.

La lengua triqui es predominante entre los adultos, que hablan muy poco español, algunos nada, otros se esfuerzan, sin embargo, no lo entienden cuando se hablan rápido y algunas palabras las confunden, transmitiendo a sus hijos un idioma español errado, los errores más comunes son: cuesto, refiriéndose a un puesto; apréndela, refiriéndose a prender la luz o la televisión.

En las escuelas de ciertos estados de la República se planeó una educación bilingüe bicultural, dando importancia a la diversidad de lenguas del país, la SEP a través de la DGEI (Dirección General de Educación Indígena) con su programa de Asesor Técnico Pedagógico (ATP) como estrategia para la educación intercultural bilingüe, ahora promoviendo la formación de la unidad nacional a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tienden a la búsqueda de libertad y justicia para todos, que favorezca el desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como el español y elimine la imposición de una lengua sobre otra.

En la Ciudad de México, la situación escolar para las comunidades indígenas es más desalentadora al no adecuarse a la educación nacional no tomando en cuenta su identidad étnica los niños que asisten; en primer lugar, porque los maestros no hablan la lengua; en segundo lugar, los niños marginados de los otros, prefieren pasar desapercibidos como indígenas.

Se han sentido marginados por ser indígenas, algunos han seguido con sus estudios, comentan que algunos maestros fomentan la distinción con ellos, comenta que algunos los trataban como si fuera personas débiles a las que se debían defender, Rosa dice “Nosotros no somos tontitos, piensan que porque somos indígenas somos tontos y no podemos hacer las cosas, que necesitamos su ayuda, y no es cierto”.

Edgar es un niño con buenas calificaciones, no ha reprobado y es el futuro de sus padres, su madre se llama Miriam y se siente orgullosa de su hijo, al contrario de Cyntia que es la segunda vez que repite un año de primaria, sin embargo, la obligación de ellos es diferente, esto es porque Cyntia son diferentes, y esto es porque ella es niña y debe además de asistir a la escuela, hacer algunos quehaceres de la casa.

Bety reprobó un grado en la escuela, sin embargo, sigue estudiando, ella vive con su hermana y su mamá, casi no se encuentra en casa, vende artesanía durante el día, no tiene a alguien que le exija las tareas bien hechas, su hermana cambio, tiene muy buenas calificaciones y es que ha tenido un hábito de estudio no fue hasta ahora que vive con su madre y hermana, y antes estudio en una escuela de monjas para niñas pobres.

La comunidad como modelo educativo

La educación comunitaria tiene antecedente en el planteamiento de Paulo Friere¹³⁷, quien explica que la educación debe llevarse a cabo en los contextos, vivenciales, para la formación de un ciudadano autónomo. Se propone establecer relaciones comprometidas de profesor y la comunidad y crear lazos directos con la realidad contextualizada a la escuela.

En México, la educación comunitaria tiene su origen en la escuela rural mexicana con el maestro Rafael Ramírez¹³⁸, la escuela debía proporcionar una educación integral, identificada con la necesidad de la comunidad rural, enseñando la lectura, la escritura y las operaciones fundamentales, pero también aspectos relacionados con la vida de estas comunidades y con las necesidades de su familia.

La educación de las comunidades indígenas, han pasado por diferentes etapas, en la década de 1920, se promovió en las escuelas el uso exclusivo del español durante el proceso de enseñanza- aprendizaje. Las propuestas educativas se conocen como Método Directo, no dio el resultado esperado y, en los años 1930, se incorporó la nueva propuesta, el Método Indirecto, que plantea el uso de la lengua originaria como punto de partida para llegar al español como lengua meta.

A la diferencia formal, ambas propuestas se encaminaban hacia la construcción de un Estado-nación homogéneo, en 1963, el método indirecto se inicia con el reclutamiento de jóvenes indígenas hablantes para hacer promotores culturales o maestros bilingües.

El proyecto busca integrar el uso de lengua indígena en el proceso de aprendizaje, junto con la realización de actividades extraescolares vinculadas con la comunidad, en 1970 el Método indirecto fue desplazado por la implementación de un modelo de castellanización para la comunidad que fue criticado por las ciencias sociales, que lo calificaron como una forma de etnocidio.

¹³⁷ Freire. Paulo .Pedagogía del Oprimido. México: Siglo XXI Ediciones, 1970.pp138

¹³⁸Rafael Ramírez fue un destacado educador, maestro normalista y uno de los grandes impulsores de la Escuela Rural Mexicana, institución que fungió simultáneamente como centro de enseñanza académico y como espacio de integración comunitaria: una verdadera Casa del Pueblo, donde las personas podían intercambiar saberes y aprender conocimientos prácticos que fueran útiles para mejorar sus condiciones de vida.

En 1980, surgió el modelo bilingüe bicultural, que pretendía establecer la educación bilingüe equilibrada en dos lenguas, la materna y el español. La educación bicultural, explica a la recuperación de contenidos comunitarios y su integración al modelo oficial de educación, implementado en el 2001 el modelo Educación Indígena Bilingüe intercultural.

La participación de los diferentes actores de la comunidad en la definición, de las propuestas educativas para sus hijos que reconoce la necesidad de recibir apoyo profesional de especialistas y de las autoridades educativas, las comunidades indígenas en la Ciudad de México con mayor diversidad cultural en el territorio conviven 5 grupos etnolingüísticas y el 25.5% de la población habla su lengua indígena, la diversidad étnica y sociolingüística representa en la educación un reto, por qué busca un modelo que responda a las necesidades e intereses de las comunidades indígenas en la Ciudad de México.

La incorporación de la educación intercultural en las propuestas educativas, han cambiado hasta ser visibles en los contextos indígenas, en México se implementó un proyecto conjunto con la SEP para el Desarrollo de la Selva lacandona para la formación de profesores que contemplan una perspectiva intercultural.

En esta perspectiva, a los niños, a sus comunidades y manifestaciones lingüísticas y cultural en ejes principales de la formación docente para el desarrollo sostenible de las comunidades. En congreso Nacional de la Educación indígena e intercultural, realizado en 2007 en Oaxaca, propuso cuatro líneas de acción, las cuales proponen aspectos de la educación comunitaria:

Líneas	Acciones
Creación de propuestas educativas	Los pueblos Indígenas, con sus actores, propusieron modelos educativos para sus hijos e hijas, recibiendo a maestros y autoridades educativas apoyo profesional.
Revalorar las lenguas originarias	Identificar y revalorar las lenguas indígenas y saberes ancestrales, aprender a hacer y jugar, ser en las prácticas de los pueblos originarios.
Formación de profesores	Reorientar la formación y capacitación de maestros para priorizar los valores y las prácticas culturales para iniciar una red de formadores culturales en las comunidades y capacitar a los maestros externos a la comunidad o de la propia comunidad.
Formación comunal de ciudadanos	Crear centros de comunitarios de formación multilingüe e intercultural como un espacio en el que se promueve la comunidad, el multilingüismo e interculturalidad, con el propósito de capacitar a educadores comunales mantener su identidad étnica sobre la nacional.

La negación de la diversidad étnica y lingüística de nuestro país, quería incluir a los grupos indígenas en la vida nacional, promoviendo la igualdad entre los mexicanos asumiendo como la condición para consolidar la vida ciudadana como explica Benedict Anderson¹³⁹ una nación imaginada se construyen límites, soberanía, y negó la existencia de pueblos culturalmente distintivos en la comunidad.

Proceso de resistencias y contracultura

El proceso de resistencia de las comunidades indígenas tiene su origen desde la conquista, ha sido la respuesta ante la marginación permanente de la que han sido objeto, resistir les permite sobrevivir conservando su identidad étnica. La contracultura ha adoptado diferentes formas, de resistir visible lo invisible para sobrevivir a los establecidos. La continuidad de las comunidades indígenas es el resultado de los procesos de contracultura permanente frente a la opresión y marginación en la Ciudad de México.

La legitimidad y homogeniza de los establecidos, en algún momento de la historia, se ha contribuido y definido los procesos de resistencia indígena, el sistema de dominación, desde la colonia hasta la actualidad, ha dado como resultado los procesos de contracultura étnica.

Los movimientos rebeldes no se engrandan por azar, históricamente se han hecho por el hambre de justicia, por olvido o por hastío de ser "los otros" ¹⁴⁰

La resistencia se mueve, cambia de lugar, puede adoptar diversas formas, de lucha, estas se conectan entre sí creando parte de una estrategia de contracultura. El sustento de la identidad del grupo y la base indispensable de su continuidad, la necesidad de los grupos indígenas de conservar su espacio de autonomía creando mecanismos de resistencia étnica.

Al interior de las comunidades, existen proceso de contracultura que pueden parecer invisibles para los establecidos, pero no son solo adoptan cambian, con el fin de permanecer y seguir siendo parte de ellos, Las comunidades indígenas no son estáticas, el cambio que han sufrido no es de ruptura, sino de continuidad, siguen luchando por sus derechos y autonomía.

¹³⁹Anderson, Benedict.p 189-197

¹⁴⁰Baldonado Alvarado, Benjamín. Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca: La nueva educación comunitaria y su contexto. Oaxaca: CSEIIO-CMPIO.2011. PP 156

Las lenguas indígenas son elementos de resistencia más sustanciales, la tradición oral es el único escondite posible en el cual reside la explicación originaria, la oralidad es parte de la transmisión cultura de su conocimiento, se trasmite de generación en generación.

Los movimientos de contracultura en las comunidades indígenas donde participan niños, ancianos, hombres y mujeres silenciosamente cómplices o activamente proveedores de todo lo necesario, alimentación, ropa, armas y medicinas se colocan en el centro histórico para luchar por sus derechos.

Las prácticas de marginación en las aulas urbanas generan prácticas de discriminación que se favorecen en las aulas. En la Ciudad de México, se han documentado el miedo de las comunidades migrantes al rechazo social por hablar otra lengua y tener contextos diferentes en las aulas hablan su propia lengua, reflejan sus costumbres:

S ¿Por qué quieres aprender a hablar español?

I Para ayudar a mis hermanos entender sus tareas y a los maestros ellos solo hablan triqui no entienden las cosas y los maestros, no les explican bien.

S ¿seguirás hablando trique?

I No porque en la escuela solo hablan español, somos muy pocos los que hablamos triqui solo hablamos en la comunidad con nuestros padres o amigos.

La participación de niños y niñas en la comunidad, como parte de los procesos de contracultura y formación identitaria, que entre la población parece constituir un importante proceso de resistencia comunitaria, implica un proceso de colaboración con impacto monetario, el ingreso generado define el consumo alimentario de cada día, se trata de una determinante social que solo está ligada a la desigualdad educativa, si no que permite comprender la dinámica de reproducción de desventajas frente al proceso educativo escolar, la desigualdad educativa, se analizan los determinantes sociales de la desventaja escolar entre niños y niñas que estudian y trabajan.

La discriminación étnica es una forma de racismo, suelen concebir a lo étnico como un estado social inferior lingüística y cultural. No solo han buscado la legitimación del orden hegemónico basado en la desigualdad y la exclusión, sino incluso han pretendido el exterminio de lo diferente e inferior.

El fenómeno social, la discriminación étnica puede ser ejercida por el Estado con fines de legitimación social, en México la Secretaría de Educación Pública (SEP) han promovido políticas educativas con enfoques pluriétnicos, en las aulas, se practica formas de discriminación lingüística y étnica.

El aspecto más delicado es que los proyectos nacionales que atienden las necesidades educativas de bilingüismo oral y escrito pueden coexistir con modelos educativos con enfoques monolingües que fomentan la segregación social que propician la exclusión indígena. Díaz- Couder¹⁴¹ explica que los modelos de educación bilingüe facilitan la transición a una educación monolingüe en español.

Existen prácticas educativas que fomentan la discriminación racial y que son socialmente invisible la marginación implica significados que se producen y reproducen en la vida cotidiana del aula, estas formas pueden ser inadvertidas si se toma en cuenta pueden tener expresiones de lenguaje no verbal.

La organización de los alumnos en el salón de clases, pueden expresar formas de marginación poco documentadas. La marginación etnolingüística y étnica puede existir, por tanto, como una forma de violencia simbólica, cuya práctica reproduce las contradicciones de exclusión de los pueblos indígenas al proporcionar y favorecer el fracaso escolar de los alumnos de origen étnico.

El Estado usa la marginación como construcción social para legitimar y reproducir jerarquías, materia educativa, estas jerarquizaciones existen como recursos interpretativos para nombrar a las culturas indígenas como atributos de inferioridad lingüística y cultural.

¹⁴¹Díaz-Couder, Ernesto , “Multilingüismo y Estado-nación en México”, www.telug.quebec.ca/diverscite/entree.htm. 2012

El estudio sociológico de la marginación étnica escolar es escaso, de hecho, María Bertely ¹⁴² asegura que hay un importante vacío en el estudio de la escuela como espacio productor de marginación. La educación formal o escolarizado no solamente reproduce la marginación, sino que también lo origina. Se fomenta la reproducción en etapas secuenciadas por las cuales pasa la generación con los propósitos sustanciales de la educación formal.

El racismo escolar es un proceso que reclama enfoques cualitativos que permitan descifrar las dinámicas escolares que lo naturalizan, pero también es necesario documentar la forma en que hacen los procesos de resistencia de manera contracultural.

En el proceso escolar los niños pasan varias desventajas, las desigualdades con que se enfrentan en el proceso educativo marginación y es visibles en los resultados escolares. La materia española es un buen medio para observar este conflicto, los niños presentan confusión al identificar y hacer uso del género de las palabras, diciendo cosas como “el tortilla”, este hecho se ve reflejado en las evaluaciones, los niños obtienen bajos resultados.

A pesar de la problemática, los niños hacen un proceso de resistencia a este fenómeno los maestros creen que es parte de su cultura. Los niños aprenden que las formas de lengua dependen del contexto en que se comuniquen. En la escuela se les exige el uso del español construyan la correspondencia entre el género y el número de las palabras.

¹⁴²Bertely, María. Conociendo nuestra escuela. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Paidós. México 2000. pp 198

Capítulo IV: Sistema y análisis de la investigación

En este capítulo mostraremos el trabajo de campo, ubicado en tepalcates, una de las regiones receptoras de población indígena migrantes en la Ciudad de México. Se eligió esta parte por tiene escuelas que atienden a población indígena que viven cerca de la comunidad en condiciones de pobreza y marginación, es el caso de hijo de migrantes indígenas que hablan triqui y español o que están en proceso de aprendizaje.

Los testimonios se recogieron a través de un estudio etnográfico de corte fenomenológico, realizado en la escuela primaria. Las entrevistas se realizaron en la escuela y los lugares de trabajo y la comunidad triqui. Los niños y sus familias refieren los problemas económicos que tiene para pagar los servicios básicos, las dificultades que enfrentan en la atención de servicios de salud, y problemas de alimentación. Así como las razones que tiene para viajar a sus pueblos de origen que va marcada por el ausentismo escolar, la reproducción y la deserción.

Una parte de capítulo constituye el análisis del trabajo en la comunidad de los niños, y en la escuela y su relación con la contracultura. En sus relatos los niños presentan algunas razones para faltar a la escuela, las que algunos casos vinculan con su contribución al sustento familiar. También se presentan algunas situaciones que los niños enfrentan en su trabajo y las formas como aprenden a vivir con los establecidos y la educación que reciben.

Esta investigación se centra en la comprensión de los aspectos que influyen en la escolaridad de las comunidades indígenas en Ciudad de México existen aspectos que son compartidos con otras comunidades, en función relación con otros estudios que considera como una lectura los componentes socioculturales que inciden en la escolaridad de las poblaciones indígenas migrantes en la ciudad.

En este trabajo se describe algunos aspectos de la vida cotidiana de las familias y de la precariedad económica, así como las relaciones en el espacio educativo y sus repercusiones en el ámbito educativo, se procuró hacer énfasis en las formas de respuesta y agencia que los informantes poseen al construir su vida cotidiana.

La forma de la construcción social de la realidad incide en los procesos escolares de la población infantil indígena, el enfoque fenomenológico. Me apoyé en las técnicas cualitativas, en acercamiento desde la etnografía educativa y la fenomenología que permitió conocer, el contexto de la comunidad y los establecidos con las formas en que las palabras, los gestos, los silencios y las situaciones relacionales constituyen la realidad social, la oralidad y las interacciones observables son las formas de como accedí a las experiencias y prácticas sociales de la comunidad.

Se retomó el universo de significados, significantes y atribuciones por los propios informantes. Se retomó el planteamiento de Clifford Geertz¹⁴³, en donde la cultura consiste en estructuras de significados socialmente establecidos y a partir de las cuales las personas emiten, reciben y reproducen simbolismos que son enmarcables en situaciones locales, solo son determinantes, en la tesis se interpretó las distintas actuaciones que conforman los actores inmersos en su propio contexto desde el cual responden. Se retoman las formas en que las señas, los gestos y los relatos orales toman sentido para cada integrante de la comunidad, sin olvidar que en ella adquieren un sentido partencia.

La significación toma consistencia en las propias interpretaciones que hacen los sujetos que las viven. Se retomó la interpretación de los propios informantes refieren, los relatos que a primera vista parecieran insignificantes y que ofrecieron estructuras en la conformación de lo que pretende exponer.

Los factores expresan una parte fundamental del análisis que se emplea, Berger y Luckmann¹⁴⁴ es el sistema de signos más importante de la sociedad humana, los contextos de la comunidad son esenciales para comprender, desde una perspectiva sociológica, la vida cotidiana de la comunidad de estudio la educación y la experiencia de los diferentes actores, por medios de ellos se puede acceder a las propias interpretaciones de los sujetos, y permitir comprender los retos y problemas que enfrentan con los establecidos los marginados en la comunidad para concluir la educación básica.

¹⁴³Geertz, Clifford. La interpretación de las culturas. Gedisa. 1973. España.pp 60-8

¹⁴⁴P Berger & T Luckmann. La Construcción Social de la Realidad. Amorrortu Editores, Madrid.1968.

Una parte fundamental, es reconocer que las tramas de significación están constituidas a partir posiciones específicas de la comunidad dentro de relaciones de poder con los establecidos. La cultura está conformada por tramas de significación que el propio sujeto teje, también es imprescindible reconocer que dichas tramas están construidas a partir de circunstancias sociohistóricas particulares y con apoyo de recursos y ubicados desde un lugar específico dentro de las relaciones de poder, producen e interpretan tramas de significados.

El trabajo etnográfico, se analizó la dificultad que implica que alguien llegue a la comunidad en todo momento se contempló que el que llega se convierte en el otro, en el forastero como explica Schutz¹⁴⁵. El forastero es quién trata de ser tolerado en un medio social distinto al suyo. En el trabajo de campo, el rol del forastero se juega con la intención de comprender algunos elementos de la vida cotidiana de las comunidades indígenas en tepalcates.

El trabajo de campo se realizó entre marzo y agosto del 2023, el universo de estudio, se entrevistó a nueve niños, cuatro maestros padres de familia. La etnografía sobre la vida escolar en la comunidad Triqui con el propósito de obtener datos duros de tipo empírico. También se llevaron a cabo entrevistas en profundidad para acceder a la información que no se puede conseguir por medio de la observación etnográfica.

La obtención de información del modo en que los integrantes interactúen y construyan su realidad, esta técnica funciona para comprender las formas culturales y las características sociales en que se encuentran la población de estudio al desarrollar su vida escolar.

A partir de los datos proporcionados los entrevistados se conformaron 11 familias, 4 nucleares, 2 extensas 5 incompletas y dos reconstituidas. Al inicio de la observación participante se presentaron algunos contratiempos, se agendaron entrevistas con informantes del grupo dos, pero el día que se llevaron a cabo fecha en que los alumnos recibirían clase de educación física empezó a llover. Las actividades, al realizarse aire libre, fueron suspendidas, los maestros y maestras que participarían en las entrevistas tuvieron que atender el grupo las entrevistas se suspendieron.

¹⁴⁴Schutz, Alfred. La construcción significativa del mundo social. PAIDOS. España. 2006. pp 189-223

Es interesante la poca disponibilidad de entrevistar a madres en el primer grupo, al dirigirse a ellas remitían a sus esposos o padres como las personas indicadas para proporcionar información, otros aspectos importante es el número de madres de familia indígenas que no hablan el español, no se pueden comunicar, para otras madres de familia resulta imposible conceder un poco de tiempo para la entrevista, tenía que realizar varias actividades a la vez, como atender a sus hijos menores, dirigir a los mayores en los quehaceres domésticos y atender a los clientes.

El mayor porcentaje de los informantes corresponde al primer grupo está conformado por padres, solo se incluyó una madre, al entrevistar a los señores tampoco fue tarea fácil, estaban ocupados atendiendo asuntos relacionados con el nuevo predio de la comunidad la informante clave es Don Juan Acevedo quien nos proporcionó suficiente información sobre la vida cotidiana de la comunidad.

En la comunidad en tepalcates es un elemento importante en el trabajo de campo, todos en ella tiene un rol diferente como cuidar el huerto, enseñar a los niños triqui aprender, hacer artesanías, apoyar en los ritos religiosos. En las entrevistas con los niños, algunos ocupados en las labores domésticas, tiene dichas labores, tiene la responsabilidad de cuidar a sus hermanos menores, también se encuentran empleados en locales de venta de artesanías, impidió platicar.

En el caso de la niña salen diariamente temprano, entre seis y ocho de la mañana, a diferentes lugares para vender artesanías, llegan tarde a casa, no cuentan con mucho, tiempo disponible para la entrevista, fue un grupo difícil. En el cuarto grupo fue imposible encontrar a niños varones para entrevistar, varios han emigrado a Estados Unidos y otros más se encuentran empleados en comercios lejanos de la comunidad.

El trabajo de campo fue una fase de la investigación, se retomó todas las experiencias de los integrantes de la comunidad, hubo reflexiones permanentes es un encuentro humanístico, no solo por la disposición de un sujeto a conocer una cultura diferente, implica la interpelación de la cultura propia y entender la de los establecidos en contextos diferentes.

La conformación de los grupos de informantes resulto necesario considerar a los sujetos que conforman parte importante del proceso educativo. Se integró a los padres, al alumnado, los docentes y autoridades de la institución escolar, tomando en cuenta la organización comunitaria que realizan la comunidad indígena como parte de su cultura también se incluyeron miembros de la comunidad y algunos establecidos se relaciona con las actividades de la comunidad.

En el primer grupo se encuentra los padres de familia, como miembros cercanos de la comunidad, este grupo se caracteriza por dedicarse al comercio tener la primera incompleta o nula por ser bilingües solo hablan triqui, en caso de los abuelitos, la mayoría son monolingües solo hablan su lengua materna.

En segundo grupo está compuesto por autoridades escolares como docentes y directivos, este grupo solo habla español y desconoce el contexto de la comunidad cotidianamente conviven con los niños y su familia.

El tercer grupo son los niños que estudian en escuelas cercanas a la comunidad, en su mayoría son bilingües, cuando están primer grado solo hablan su lengua materna. El cuarto grupo está compuesto en edad de cursar educación básica por diferentes contextos ya no lo hacen, al comenzar el trabajo de campo, este grupo de informantes no están. La necesidad de formar grupos de informantes donde se incluyen niños que ya no estudian ellos podrían mostrarnos algunas causas que originaron su deserción de la escuela.

Cuando los migrantes indígenas arriban a la ciudad entre sus prioridades se encuentran la búsqueda de un empleo y un lugar estable para vivir. Después de encontrar estos dos elementos se puede dar apertura al tema educativo. Con ello no se quiero decir que mientras los padres buscan empleo y lugar de residencia estable los niños no asisten a la escuela, sino hasta ese momento el tema de la educación adquiere mayor relevancia, la escolaridad se convierte en una necesidad al vivir en la ciudad.

Los niños ingresan a la escuela se distingue dos grupos, primer grupo se encuentran niños pertenecientes a familias que antes de llegar a la ciudad estuvieron por distintos lugares de la ciudad buscando domicilio estable y quienes en la actualidad llegan a la ciudad y enfrentan situaciones similares, que cambian de escuela constantemente, en este grupo se encuentran

todos los hermanos mayores que ahora tiene 12 o más años de edad, en segundo grupo se incluyen a niños que pertenecen a familias con un vínculo estable en la comunidad llegaron a la escuela directa, en este grupo se encuentran la mayor de los niños entrevistados se incluyen a niños que pertenecen a familias con un vínculo estable en la comunidad Maíz llegaron a la escuela directamente.

Respecto al primer grupo en la escuela primaria “Luis Vargas Piñeira” se puso en práctica el programa denominan Nueve - Catorce, en él se inscriben los niños que tiene entre nueve y 14 años que no han concluido la educación primaria, se trata de una población con rezago educativo, donde en ocasiones su arribo a la ciudad es la primera oportunidad de asistir a la escuela.

Para quienes la llegada a la ciudad representa su primer acercamiento a la escuela está caracterizada gran parte de la población lo hace cuando el ciclo escolar ya está iniciando. Al integrarse de nuevo lo hacen con una desventaja puesto que sus compañeros ya estudiaron algunos temas del plan de estudios que ellos no vieron.

El arribo de los niños a la ciudad puede implicar un choque cultural se muestran las primeras desventajas escolares atribuible al hecho de que algún niño no haya cursado la educación preescolar o de que no domine el español, el no contar con la educación inicial hace que los niños no hayan desarrollado ciertas habilidades como son recortar, pegar, colorear entre otras. En las comunidades los niños se insertan en la escuela si sucede, que ellos aprenden a realizar otro tipo de actividades que les permite desarrolla otras habilidades, pero no las relacionadas con herramientas escolares

La adquisición de conocimientos implica una actividad cognitiva y emocional. Esto otorga una nueva dimensión psicológica, sociológica e histórica al concepto de aprendizaje escolar. Se entiende como saber hacer un oficio o saber un arte en un contexto culturalmente determinado, donde el aprendizaje se reconoce, desarrolla y evalúa de manera integral, tanto por parte de otros como por uno mismo. El hecho de convertirse en un oficial o un artesano significa que el individuo debe a los demás y aprender en un sistema establecido por las relaciones recíprocas entre expertos y novatos.

Se adquiere conocimiento a través de la propia ejecución de las tareas; tanto los sentidos como el lenguaje son los métodos más adecuados para llevar a cabo las tareas. Otros han dejado en sus objetos, en sus productos y viviendo y sintiendo el sistema y la organización del trabajo siguiendo la huella que otros han dejado en sus objetos, en sus productos, viviendo y sintiendo el sistema y la organización del trabajo.

Se logra cuando cada individuo establece sus propias metas, evalúa las capacidades en los logros y reconoce en los productos el desarrollo de competencias tanto individuales como grupales. Los individuos aprenden a reconocer que sus capacidades pueden multiplicarse en el grupo; también aprenden a reconocer sus aportaciones y virtudes individuales dentro de la colectividad, de manera similar.

En común que todos los hijos de una familia asistan a la misma escuela, el conocimiento de las exigencias, problemas y beneficios propios de la institución, sobre todo la forma de trabajar de los profesores posibilita a los padres mantener estudios a sus hijos sin realizar esfuerzos fuera de lo común. Los padres han aprendido las formas en que se dan las relaciones con la institución escolar. Desde que los niños son pequeños los padres ya saben a qué escuela enviaran a sus hijos.

I. ¿Tienes hijas que no van a la escuela?

R. así, ahorita si tengo una chiquita

¿Cuántos años tiene?

R. ya va a cumplir cuatro.

I. ¿La va a mandar a la misma escuela que sus otros hijos?

R. Sí. (Entrevista con madre de familia triqui, cuarenta años)

Aunque este primer grupo, se dan casos en que tampoco cuentan con documentos oficiales con el acta de nacimiento es el caso de un niño que pertenece a una familia triqui, y que además tiene el mismo nombre que el padre. Aproximadamente cuando el niño cursaba el tercer año de primaria comenzó a decir que tenía un nombre diferente al que todos conocían.

Los maestros no comprendían el cambio, sin embargo, no le dieron importancia. No obstante, cuando se le pedía algún material, en él estaba escrito el nuevo nombre. Otro aspecto importante y que caracteriza el ingreso de los niños indígenas a la escuela, es su falta de dominio del español, la mayoría parte que los pequeños indígenas no asisten a la educación preescolar, porque su ingreso a la educación primaria es también el inicio de sus escolaridades. Al llegar a la primaria los niños hablan predominantemente su lengua materna, pues en el seno familiar es el medio de comunicación.

Para los niños de la comunidad que viven en Maíz el español no es totalmente ajeno, hasta su ingreso a la escuela pasan el mayor tiempo con su madre, quien atender su puesto se relacionan con los clientes en dicho idioma, es necesario destacar que en general el español que utilizan las madres en las labores comerciales, obedece a fines pragmáticos, al iniciar sus cursos escolares tiene un acercamiento previo con el idioma muy limitado.

La escuela se ha generado cierta tolerancia a este fenómeno, los maestros creen que es parte de sus culturas. Los niños aprenden que las formas del idioma dependen del contexto en que se comunique. Por ejemplo, en la escuela se les exigen que cuando usen el español haya una correspondencia entre género y el número de las palabras. En la vida cotidiana no siempre es importante, sin atender a la concordancia del género, los niños pueden comunicarse perfectamente y de forma fluida.

Los maestros identifican a los alumnos que tiene un origen indígena a partir de características que van desde el aspecto físico, hasta las relacionadas con prácticas sociales atribuidas al lugar de origen. Al entrevistar a los maestros sobre la forma en que identifican a los niños indígenas

I. ¿Qué rasgos puedes identificar en los niños indígenas?

M. por su forma de hablar y su aspecto físico

¿Cómo es?

M. son morenitos, así como más este. chaparritos, con el pelo negro, muy lacio.

I. ¿Qué otros aspectos puedes identificar?

A veces son descuidados en su aspecto higiene. (Entrevista a la maestra M.)

La maestra refiere características físicas como el medio para detectar a la población indígena. Se puede suponer que para algunos maestros existen una relación directa entre rasgos físicos y grupo sociales. Las diferencias físicas entre acciones físicas ligadas a nociones raciales entre grupos sociales corresponden a construcciones sociales que tiene origen en la colonización de diversas partes del mundo. La diferenciación por rasgo físico que distingue a la maestra está ligada a nociones etnocéntricas que parte del supuesto de que existen razas y superior a las demás, idea que es usada para marginar.

Para algunos maestros, la idea de identidad étnica también está acompañada de características ligadas a modelos contrarios de los que en la escuela resultan ser los correctamente aceptados por la sociedad. Por ejemplo, en la escuela se enseña a los niños a tener hábitos de higiene, a los niños de comunidad se les atribuye características como: “mugrosos”, “despeinados”, “descuidado” de su aspecto físico, socialmente se ha construido una imagen del indígena que se liga con aspectos no aceptados o diferentes a los deseados por la cultura dominante de la sociedad.

Los actos de discriminación de los maestros en torno a la población indígena son originados no solo por las ideas que se han construido en relación con su pertenencia a los grupos étnicos, a los prejuicios ligados hacia la escuela y la comunidad triqui. Los maestros que trabajan en la escuela comentan que existen diferencias entre la población indígena y los establecidos que asisten a estas escuelas:

Yo he visto a los niños de aquí en tepalcates, son más descuidados, o no sé si tenga que ver también la acción de los profesores, yo veo a los niños de aquí de la Maíz, así como más sucios más este... pues, más desaliñados, es la palabra ¿no? También hay niños pues desobedientes, incluso también noto con los que yo he tenido contacto cierto atraso escolar (Entrevista con maestra de la escuela primaria)

Este testimonio refleja que para la maestra los niños indígenas se caracterizan por ser descuidados en su aspecto e higiene, la diferenciación entre los niños de otras escuelas consiste en aspectos cuantitativos, no se diferencia entre una cualidad u otra, la maestra dice: que los niños indígenas son sucios y desaliñados, pero que los establecidos tienen hábitos más limpios.

La diferencia entre los establecidos y marginados que hace la maestra puede estar vinculada a representaciones afectivas de su labor docente, los niños que para ella resultan peores son los que han trabajado más tiempo, también comenta que los niños de la escuela analizada tienen mayor rezago que los de la otra escuela, para ella los niños más atrasados son los que pertenecen a la escuela en donde lleva poco tiempo de trabajo.

Otro maestro coincide en mencionar que los alumnos indígenas se caracterizan por aspectos ligados a la falta de concentración e higiene, lo que su parecer provoca mal olor, mismo que alumnos y maestros asocian con los niños indígenas, hasta la actualidad siguen los prejuicios sobre la suciedad con los alumnos indígenas sin tener evidencias de que dicha afirmación corresponde a la realidad.

Se propone pensar que la asociación, suciedad, identidad étnica, pudiera estar vinculada a prejuicios de las representaciones construidas socialmente. Dentro de la escuela primaria es común que estas asociaciones crean discriminación hacia los niños de indígenas. En la escuela primaria Luis Vargas Piñeiro la población infantil indígena se vuelve un campo de malos tratos, y el rechazo puede repercutir en exclusión escolar, de esta forma la construcción social de la identidad va tomando tintes de exclusión ligados a aspectos que la sociedad condena.

Cuando se hacen equipos para juegos la mayoría de las veces se detecta que un niño huele feo, no lo aceptan en su mayoría yo he detectado que este olor proviene de un niño indígena, que lleva no sé, varios días sin bañarse y muchas veces con la misma ropa sucia ¿no? porque se ve a simple vista que la ropa ya tiene varios días de habérsela puesto sin cambiársela. (Entrevista con maestro de la escuela primaria)

Para los maestros de la escuela analizada, otros aspectos que permite identificar a los niños indígenas es el abandono del ciclo escolar en alguna temporada, los niños indígenas se alejan de la escuela por varios meses, en su mayoría estas ausencias están vinculadas con las visitas al lugar de origen de sus padres, los desplazamientos están relacionados con la realización de las fiestas del santo patrón, visitas a sus familiares enfermos o conmemoración del día de muertos, principalmente. Al preguntar a diferentes maestros cómo identifica a los niños indígenas, contestan:

Porque se ausentan en algunas temporadas que van a su pueblo, ellos platican que van a las fiestas que se celebran dependiendo del lugar de origen de cada uno de ellos (Entrevista con maestros de la escuela primaria)

Para los maestros esta ausencia tiene repercusiones desfavorables en las trayectorias escolares de los niños pueden durar un bimestre o más comenta que actualmente hay dos niñas de sexto que tienen casi un mes de no asistir a la escuela, los padres de las niñas fueron a pedir permiso para que sus hijas faltaran solo por una semana, la maestra comenta que el año pasado estas mismas niñas faltaron a escuela mes y medio las consecuencias de esto fueron:

Rezago porque te digo que al faltar a clases mucho tiempo pues hay una pérdida de conocimientos y habilidades que se pudieron (haber) llevado y que los perdieron por su ausentismo, en la falta de venir a la escuela pues pierden muchos conocimientos (Entrevista con maestra de la escuela primaria)

La labor de algunos maestros que trabajan con los niños indígenas están relacionadas con preocupaciones y estrategias para enfrentar el rezago a causa de la ausencia escolar. No todo el personal docente de la institución hace lo mismo. Sólo algunos emplean su tiempo libre para intentar resarcir los conocimientos que los niños no adquirieron a consecuencias del abandono temporal:

Lo que he visto es que a veces algunas maestras, cuando se ausentan mucho los alumnos se abocan a que, en los recreos, lo he visto en algunas ocasiones, los ponen a adelantar, a repasar algunas áreas y asignaturas en las que van muy atrasado, e inclusive en los mismos recreos realizan algunas tareas que ellos debieron haber avanzado y no sucedió por su ausencia, entonces si lo he visto algunos maestros estar trabajando tiempo extra con ellos para que no se rezaguen tanto en su aprendizaje (Entrevista con maestro de la escuela primaria)

Lo que se puede resaltar a pesar de que en el trabajo cotidiano de esta el ausentismo es una característica que se muestra a lo largo de los ciclos escolares, no existen una política que permita a los maestros enfrenta las necesidades de la población. Los esfuerzos aislados de algunos maestros es la forma en que se hace frente al ausentismo escolar, lo que implica que

no todos los profesores se vean involucrados y que los alumnos vayan acumulando rezagos a lo largo de su trayectoria escolar.

Para los maestros la participación de los padres indígenas, en general, únicamente está ligada a su interés de llegar a algún acuerdo para que sus hijos, después de la larga ausencia, no reprobren el bimestre:

Ellos acuden a mí por varias situaciones, explican: faltamos un mes profesor, quiero que me apoyen a mi hijo o a mi hija, para que no reprobé el bimestre. Hay mucha ausencia de papás en cuento se trata de cooperar, de lo que yo he sabido en junta técnicas, para dar la cooperación para el beneficio y crecimiento de la infraestructura escolar no, no se da, o sea no hay mucha presencia de papás. (Entrevistas con maestro de la escuela primaria)

Aunque no todo el personal docente lleva a cabo prácticas educativas para intentar disminuir el rezago educativo ocasionado por el ausentismo escolar, el problema se ha discutido en las juntas de Consejo Técnico en donde se analizan la situación de los niños indígenas:

No podemos trabajar así con ellos, necesitamos saber que ellos existen, que están inscriptos que son partes de la escuela y que obviamente si faltaran tendrán, faltaran tendrán dificultades educativas (Entrevista con maestros de la escuela primaria)

Los testimonios nos muestran una reflexión sobre la situación de los niños de la comunidad en contexto, escolar.

1. El porcentaje de la población indígena en la escuela es alto en temporadas importante disminuye lo que genera un retraso en el aprendizaje escolar esperado
2. La ausencia de los niños indígenas por cuestiones ligadas a ritos, festividades, enfermedades y carencias de dinero es común durante el ciclo escolar
3. No todos los maestros enfrentan el problema apoyando en recuperar los conocimientos no alcanzados poniendo en práctica estrategias pedagógicas.
4. Existen una política que pretende de desaparecer el turno vespertino y una de las razones que oficialmente se maneja es el reducir números de demandantes del servicio, según los lineamientos oficiales el mínimo de alumnos para que se abra un grupo de veinticinco.

5. La apertura de los turnos vespertinos es lo que más peligroso puede ser el número de alumnos que en el turno matutino

6. En el caso del cierre del turno, los maestros serían desplazados de su centro de trabajo, pudiendo ser enviados a una escuela lejana a su domicilio.

Otro de los aspectos que, algunos maestros, es parte de características de la población indígena es el analfabetismo de los padres, los maestros consideran que los padres de familia carecen de las herramientas necesarias para apoyar a sus hijos en el ámbito escolar.

Los maestros exponen que los padres no tienen como orientar a sus hijos en sus tareas escolares. El siguiente testimonio explica que los maestros creen que los padres indígenas al no dominar el español y ser analfabetos no pueden apoyar la educación de sus hijos. Se plantea que la única posibilidad de que un padre indígena apoye la elaboración de las tareas escolares de su hijo es dándole la orden de que las realice:

Tu no al conocer las letras correctamente el español, no saber leer y escribir como podrías apoyar a tu hijo o parientes que este a tu cargo, como podrías orientarlos en sus tareas, no podría porque pues esta discapacitada en ese tema, no conoces nada; yo pienso que la única forma de apoyarlo sería mandarlo que hiciera la tarea que le dejaron en la escuela, pero sí que lo orientes. no podría porque no tiene los conocimientos que necesitaría tener para poder orientar a sus hijos. (Entrevista con maestro de la escuela primaria)

Es un hecho que de los padres no cuenta con los conocimientos necesarios para apoyar en las actividades escolares a sus hijos es una desventaja que afecta en la educación, también es considerable que no es suficiente ni determinante, los padres pueden contar con conocimiento, pero no el interés de apoyar a sus hijos por lo que ser analfabeta no es definitorio en el caso de los niños de la comunidad.

Los padres les enseñan otras herramientas para su aprendizaje al no contar con los conocimientos escolares definen estrategias para apoyar la escolaridad de sus hijos, mientras los niños realizan las tareas algunos padres preguntan a sus hijos sobre su jornada laboral o revisan sus cuadernos, lo que le hace saber a los niños que la educación tiene un interés privilegiado en la familia, la falta de compromiso en la educación de los niños, si es que existiera no necesariamente estaría establecida con el analfabetismo de los padres.

En el trabajo de campo fue visible que algunos niños acudían a la escuela con hambre y sin dinero, a la hora del receso los niños se colocaban en diferentes lugares en donde, podrían ocurrir que alguien les invitara algo de los puestos. Cuando esta tenía efecto, al día siguiente los niños regresaban al mismo lugar, solo que, ahora acompañados de sus hermanos, este proceso se repetía en los diferentes días, con la finalidad que para quien convida el taco u otro alimento, es una situación complicada a diario puede aumentar el número de invitados. Este hecho, aunado a los testimonios de los profesores, hace pensar que la alimentación de los niños es precaria.

En la Escuela primaria “Luis Vargas Piñero” se encuentra un discurso de tolerancia a la diversidad cultural se intenta que los niños no sean discriminados por su identidad étnica, los maestros hablan de lo valioso de las lenguas indígenas y hablan en clase de la interacción entre los niños de la comunidad y los establecidos les permiten trabajar con respeto, al preguntar el profesor sobre la existencia de formar de discriminación o exclusión a los niños dentro del aula escolar.

En esta escuela afortunadamente no se da tanto porque yo considero que el mismo trabajo de los maestros influye a que los niños sean aceptados. No hemos visto así muy evidente que los niños sean rechazados por ser indígenas si no que en la escuela se trata de que todos convivan, todos participen, aunque hablen diferentes lenguas, en este caso dialectos, le llaman dialectos indígenas pues ellos también buscan la forma de integrarse, son sociables, no tiene problemas para socializar. (Entrevista con maestro de la escuela primaria)

Los testimonios se pueden apreciar que el propio discurso conlleva aspectos valorativos que hacen aparecer la cultura indígena como inferior, lo cual se puede apreciar cuando el profesor se refiere a las lenguas indígenas como dialectos se le atribuye a menor valor, se dice dialectos porque se cree que no tiene estructura lingüística y no alcanza el estatus de lengua, se cree la idea de que para quien habla, en este caso un maestro, su lengua tiene mayor valor que las otras, las que son nombradas como dialectos.

Es decir, para algunos de los actores educativos es necesario explicar abiertamente que en la escuela persisten intenciones de que los niños indígenas sean tratados de igual forma, no obstante, al explicar las razones la institución respalda que estos actos dejan ver que la cultura indígena es subestimada se hacen diferencias entre la lengua dominante que es el español y lengua triqui solo usando el español como lengua dominante en todo momento, lo que contradice la intención de que los niños no sean marginados.

El trato diferencial en la escuela está caracterizado porque algunos maestros, desde la privacidad que les da su salón, producen prácticas tendientes a maltratar a los niños indígenas, estas prácticas, aun pretendiendo el anonimato, han traspasado los muros del salón escolar han llegado a oídos de otros maestros:

Se comenta que los mismos profesores, hay ciertas formas de dirigirse hacia esos niños ¿no?, o sea los hacen menos o veces, no los tratan de forma equitativa, por el simple hecho de que son indígenas o viene sucios, comentan que saben que, no te me acerques retírate, saludame de lejos, pero los mismos profesores cuando están en plática, comentan que este caso se da. (Entrevista con maestro de la escuela primaria)

Los testimonios de los niños coinciden en este maltrato de que son parte sus compañeros:

La maestra la rechazaba, si me acuerdo de mi compañera que se le acercó a la maestra como le decía así de lejíto, casi le pasaba el cuaderno, pero a un metro de distancia (Entrevista con niña triqui)

El trato diferencial y el rechazo a los niños está originado por los prejuicios atribuidos históricamente a la población indígena, uno de ellos es la falta de aseo. El en trabajo de campo no fue visible la falta de higiene ni en la comunidad, la acción discriminatoria se puede entender desde la creencia en que la población indígena, por ideología de los establecidos poseen prácticas que toleran la falta de aseo, a pesar de algunos maestros contemplan la posibilidad de que la supuesta falta de aseo de los niños de la comunidad no está relacionada con cuestiones culturales si no falta de condiciones para acceder a una higiene adecuada, finalmente asegura que suciedad obedece a manifestaciones culturales.

Acepto que su cuestión cultura es diferente a la mía, yo me baño dos veces al día, a lo mejor ellos su cultura les dice que se bañen una vez a la semana es suficiente es parte de su cultura que sean sucios, o pueden que se deba tendríamos que investigar más a fondo, a sus carencias en este caso la higiene porque no hay agua no se asean o es temporada de frío y no tiene calentador de agua , no cuenta con gas para calentar pero en su mayoría se detectan a menos yo a simple, que no es porque no tengan agua. (Entrevista con maestro de la escuela primaria)

Por su parte los alumnos también reconocen que algunos niños indígenas han sido objetos de malos tratos que han implicado rechazo y marginación. Los niños comentan que en la práctica cotidiana algunos maestros rechazan su mal trato públicamente a sus compañeros, frente a todos los alumnos los maestros recomiendan a los niños indígenas que sean más aseados, las acciones dan pie para que otros compañeros arremetan contra los niños de la comunidad calificando como sucios, los niños no pueden defenderse, en cambio, responde que lo harán para dar la razón a los maestros simulando que atenderán las indicaciones:

I. ¿Crees que la maestra tenga algún rechazo a tus compañeros de la comunidad en clase?

S. Así de rechazar mucho no, pero a veces cuando su hermano iba le decía cosas muy feas sobre como que no se bañó, que no entiende las materias

I ¿Hermano de quién?

Mi compañera Irene iba a bañar a tu hermanito, la maestra le comento que su hermanito estaba muy mugroso, ¿Que no cuentas con agua en casa? Y mi compañera ya no sabía ni que decir, no decía nada, más contestaba si luego lo baño. Una compañera a veces también le decía hay báñate, ya apestas (Entrevista con niña triqui)

Hay muchos testimonios de las formas de maltrato que algunos maestros ejercen contra de los niños indígena incitan a otros niños ejercen violencia en contra de sus compañeros, también da conocer las consecuencias emocionales que tiene dichas prácticas su implicación en las relaciones sociales, que pueden manifestar en asilamientos. Orlandina de Oliveira¹⁴⁵ explica que la marginación está relacionada con actitudes de inferioridad, asumen las personas pertenecen poblaciones minoritarias:

¹⁴⁵Cortes Fernando, Orlandina de Oliveira. Los grandes problemas de México. El Colegio de México. 2010. pp 129-139

Mi compañero también llegó a rechazar a mi compañera

¿Cuál fue el motivo del rechazo? ¿Cómo fue?

Según tenía piojos, no se bañaba, se veía mugrosa, siempre le decía así pero mi compañera no decía nada, se dejaba

E¿Ella que te platicaba sobre el tema?

No. a mí nunca me dijo, pero yo si veía como le decía otra compañera, le decía que hay eres una piojosa, solo veía como mi compañera se sentía muy mal

I¿Cómo viste que sentía mal?

E Se notaba en su cara, se ponía triste, a veces andaba solo, bueno así ni quería que nos acercáramos (Entrevista a niña trique)

No todos los maestros fomentan estas prácticas, se dan cuenta de la violencia ejercida se lleva a cabo dentro de la escuela y tratan de defender a los niños agredidos regañando a los agresores. Sin embargo, no hacen más para plantear que el rechazo de los niños indígenas tiene efectos en la escuela, ni diseñan estrategias para enfrentarlo.

I.¿Cómo te tratan en la escuela por ser indígena?

Nada más llego una vez una niña que me hacía burla, pero el maestro la regañaba, me decía pobre india, nada más me decía eso, siempre me decía india

I.¿Tú qué pensabas?

Yo no le hacía caso, luego daba coraje

I.¿Cómo te sentiste?

Le decía, si soy india, no pues, yo nada más pensaba: si soy india y lo reconozco también otros compañeros les hicieron así a los otros compañeros, luego nos decían oaxaquitos, luego si nos afectaba.

¿Cómo?

Oaxaquitos, luego si nos dicen así pero ya decimos que nos da orgullo eso en nada nos afecta

(Entrevistas con niña triqui)

Los testimonios nos ofrecen que los niños tiene proceso de resistencia que han asumido su propia defensa de su origen, quizás influida por el discurso de los maestros en el que se resaltaba lo valioso del ser indígena, dicen sentirse orgullosos de pertenecer a una comunidad étnica, en las visitas a la escuela, al enterarse que se investigaba sobre la educación indígena y el contexto de la educación nacional los maestros reiteraban que los niños debían sentirse orgullosos de su origen, en los testimonios de niños queda claro que también los identifican como agresores y también a sus compañeros. Comenta que las agresiones les hacen sentir mal al tiempo que les da coraje, pero no pueden hacer algo al respecto

En medio del discurso se crean condiciones que encumbren la violencia que se lleva a cabo en la escuela. El niño tiene proceso de contracultura, conforme a las condiciones necesitarías para demandar su malestar abiertamente, hace falta que los niños tengan la posibilidad de denunciar la violencia de la que son objetos para ello sería necesario deshacerse del discurso del “supuesto respecto a la tolerancia y a la diversidad “que caracteriza el ambiente escolar retomando Bruno¹⁴⁶ que la naturaleza de la marginación es uno los mayores obstáculos para combatirla.

Para tener una mejor aplicación del discurso se propone respetar la diversidad, en la escuela es necesario un interés que este más allá de la conveniencia de que los pequeños asistan a la escuela para conservar una matrícula que permita preservar el turno vespertino de la escuela. Se tendría que empezar por reconocer que la institución existe formas de discriminación hacia los niños indígenas para tomar decisiones que posibiliten un ambiente propicio para él respecto a nivel escuela.

Resulta indispensable asumir las decisiones que rebasen a los discursos aislados, y hasta cierto punto estratégico con los que pretenden asumir que no existe la marginación dentro de la escuela, es indispensable reconocer la violencia simbólica que se presenta en la cotidianidad escolar.

¹⁴⁶Baronnet, Bruno (2010), “Zapatismo y educación autónoma: de la rebelión a la dignidad indígena”, en *Sociedade e cultura*, vol. 13, núm.2, Universidad de Federal de Goiás Goiana, Brasil, pp. 247-258.

La condición económica de la población indígena tiene consecuencias directas en el desempeño y ausentismo escolar. Las familias en la comunidad con un ingreso económico insuficiente para tener todas sus necesidades básicas tienen que priorizar algunas de ellas y la escolaridad no siempre es lo principal.

Primero se atienden las necesidades relacionadas con la alimentación y renta de su vivienda, dejando en segundo lugar los gastos relacionados con escolaridad. Cuando la alimentación es una prioridad, es insuficiente y es una de las carencias que se originan percusiones en la vestimenta y en contexto escolar.

En el aula se observa que los niños indígenas no cumplen con el uniforme para tomar clase de educación física. Los profesores comentan “que son tolerantes porque dicen reconocer la problemática económica y deja que los niños realicen las actividades sin el uniforme. Al permitir asumen la responsabilidad de accidentes que pudieran ocurrir sin el uniforme adecuado cuando las actividades son más riesgosas, los niños se quedan sentados por falta de material”.

Este problema es muy visible en todo el ciclo escolar, los niños no pueden realizar todas las actividades que se incluyen en el programa escolar, lo que a su vez provoca bajas calificaciones. La vestimenta implica una problemática, incide en que los niños no quieran ir a la escuela por temor a los establecidos a despertar burlas de parte de ellos, su ropa esta desgastada y sus zapatos agujerados.

Desgraciadamente, hay niños que le echan ganas, tratan de ir a la escuela, pero sí vemos como los niños, pues desgraciadamente por cuestiones económicas no asisten, por ejemplo, el caso de una niña de 12 años que está en sistema de 9-1, va en tercero. Como me explico, tiene 12 años y dicen, tengo zapatos rotos, los niños se burlan de mí, las niñas me hacen mucha burla, ya no quiero estos zapatos rotos. Pero en casa no cuenta con dinero para comprar otros, entonces muchas veces los niños deciden, ya no ir la escuela para evitar burlas. (Entrevista a conserje de la escuela primaria)

Los niños con situación escolar complicada vinculada a factores de pobreza. Ejemplo, niños que tiene 13 años, un año más de la edad calculada para que los niños acrediten su educación primaria y están grados más bajos, no quieren ir a la escuela por la discriminación de sus compañeros. Se puede resaltar, hay factores favorables para asistir a la escuela no son suficientes, el niño tiene deseo de asistir.

1. Está cerca de su domicilio, no pagan pasaje
2. La institución cuenta con proyectos para dar atención a la necesidad de la población que muestran rezago educativo
3. Hay programas que brinda alimentación y apoyo pedagógico. Estas condiciones son necesarias, pero no son suficientes para que el niño prosiga su trayectoria escolar.

Para la comunidad asistir a la escuela es algo complicado hay complicaciones, y en ocasiones factores relacionados con la pobreza, puede ser el detonante para las faltas escolares.

En el caso específico de los niños que tiene enfrentar las costumbres de ser casados a temprana edad. Al entrevistar a miembros de la comunidad sobre los elementos que identifican como causas para que los niños no asistan a la escuela que son cuestiones culturales y económicas.

Considero que ambas, pero si tengo que escoger una de las dos considero que sí, a veces es por cuestiones económicas, como le decía que la mayoría de las familias tiene alrededor de ocho, doce hijos, ahorita tenemos una familia que en la que son catorce, una de las niñas triqui se fue a su pueblo, la casaron (Entrevista a trabajadora social)

La trabajadora social identifican dos aspectos relevantes en la causa de abandono escolar en niñas.

1. Consideran que la carencia de recursos económicos y cuestiones culturales indican en la deserción escolar.
2. Piensa que la carencia de recursos económicos tiene una mayor influencia en la vida social.

No es un objetivo de la investigación o indagar cuál de los dos factores tiene mayor incidencia en el abandono escolar, las cuestiones culturales o las económicas o incluso ambas, son parte

de las condiciones que enfrentan los niños para poder asistir o no a la escuela. Se puede argumentar que la edad de los niños es otro factor que influye en la deserción, en su etapa reproductiva los colocan como el integrante de la familia con mayor número de posibilidades para encontrar un espacio habitable fuera del seno familiar. Las prácticas culturales nupciales producen la necesidad de buscar otros espacios y formas de convivencias familiares, lo que implica el abandono escolar.

Los padres de familia de la comunidad manda a sus hijos con la idea de que estarán mejor preparados para ejercer el comercio, que hasta ahora es una fuente de sustento, también contemplan la posibilidad de que sus hijos quieran desempeñar un trabajo diferente al de ellos y piensa que la escuela es el medio que permitirá a sus hijos tener un mejor trabajo diferente al propio, para los padres, la escuela es un espacio al que su hijos acuden para encontrar una alternativa laboral en el caso de que decidan no dedicarse al comercio, esta idea puede estar influenciada por su estancia en la ciudad. La escuela puede generar incertidumbre del cambio laboral originario, por la diferenciación de generación y por el desarrollo social de los establecidos.

I. ¿Qué te imaginas que se vayan a dedicar tus hijos cuando sean grandes, crees que se dediquen a las artesanías?

R. Depende si les gusta, o si no les gusta de aquí, por eso los mandamos a la escuela para que aprenda, si no les gusta de artesanos, pues a ver de que trabajan. (Entrevista a madre de familia)

En algunos casos la asistencia a la escuela es la oportunidad de que las nuevas generaciones enfrenten los retos que el futuro depara sobre todo porque sus padres buscan que sus hijos no sufran, creen que la educación escolarizada brindada a los niños la posibilidad de conseguir un trabajo que les permita afrontar las necesidades que su familia les demanda. En el contexto de los padres quienes quieren que sus hijos puedan tener una mejor fortuna:

Yo quiero.... es que su papá los dejo con cinco hermanos, cuatro niñas y un niño y se separaron, entonces su mamá tiene otro esposo, lo que no quisiera yo es que le pasara lo mismo que a su mamá, lo que yo quiero que ellos, pues aprendan, este, se prepare y yo la

apoyo pues, no tengo ese mismo problema que tiene su mamá, que en su vida por lo menos se defiende. (Entrevista a padre de familia)

Para los niños la asistencia a la escuela puede aparecer como la salvación para no ser obligada a casarse tempranamente, pero también representa la posibilidad de ser “alguien en la vida”. Para Roger Bartra ¹⁴⁷ el “ser alguien en la vida” funciona como modelo cuya expectativa es que en la adultez los niños puedan hacerse cargo de sí mismo. Tener el nivel escolar, permite enfrentar las precariedades derivadas de la pobreza, sostener económicamente a una familia y contar con una vida mejor a la de las generaciones previas.

En la investigación el “ser alguien en la vida” a través de la escolarización, puede estar asociada con la idea de ser la única forma de obtener los derechos que históricamente han sido negados. En la comunidad se cree que la obtención de un título universitario brinda, prestigio social y solvencia económica, la posibilidad de contar con la trayectoria de discriminación de que han sido víctima las comunidades indígenas.

Para los niños triqui la obtención de una licenciatura marca una diferencia entre “ser o no ser alguien”. Estudiar distingue como diferente a las personas valiosas de la comunidad, toda la idea de estudiar distingue a las personas que tiene derecho a la admiración y las que no tiene:

I. ¿Por qué te gustaría estudiar?

R. Pues para ser alguien en la vida, que yo sepa ningún triqui es nada.

I. ¿Por qué no es nada?

R. O sea, nada más termina su sexto y ya.

I. ¿Qué te gustaría estudiar?

R. No sé, lo que sea bueno estudiar es bueno

I. ¿Algo que te imagines estudiar?

R. Me gustaría ser doctora

(Entrevista a niño triqui)

¹⁴⁷Bartra, Roger. El problema indígena y la ideología indigenista. Revista Mexicana de sociología. vol. 36. N°3. Jul –Sep., 1974. pp 459-482

Entre los deseos propios y de sus padres, los niños acuden a la escuela para “ser alguien en la vida”, con esta idea les permite que su futuro sea diferente al de sus progenitores implica las trayectorias escolares que culminan con la obtención de un título de licenciatura, los niños coinciden en que desean estudiar hasta “la carrera”:

I. ¿Hasta qué grado quieres estudiar ?

J. Voy a estudiar todo.

I. ¿Qué es todo?

J. Que es la primaria, la secundaria, la preparatoria, la universidad y mi carrera.

I. ¿Tienes una idea de lo que quieres estudiar?

J. Me gustaría estudiar informática

(Entrevista a niño triqui)

Para los niños de la comunidad la escuela es importante en su vida, creen que sus padres han migrado a la ciudad para que ellos tengan la posibilidad de estudiar. La importancia de la educación en la vida de los niños ha alimentado la creencia como un factor causante de la migración.

En realidad, los padres no tuvieron como causa la búsqueda de espacios para la educación escolarizada, no obstante, para los niños aparecen como el objetivo que le dio lugar. Los contextos que se han construido de la educación, hablan de su influencia en la vida de los menores:

I. ¿Sabes por qué tus papás vinieron a la Ciudad de México?

L. Yo digo que para salir adelante

I. ¿Explícate?

L. Ósea, pues ya como vinieron que... como por aquí estaba mal, pues dijeron mejor nos viniéramos a vivir a México y que estudiaremos, y pues se vinieron, yo digo que por eso.

(Entrevista a niña triqui)

Para los niños de la comunidad que tiene diferentes contextos hay diferentes causas por las que no estudian, por proseguir su trayectoria académica existen diferentes factores que impiden, la posibilidad de estudiar va más allá de los deseos.

La posibilidad escolar está conformada de deseos, de patrones culturales que les demandan formar un nuevo hogar y poner en juego la capacidad reproductiva en algunos casos el deseo de estudiar transita contra la necesidad de enfrentar nuevas responsabilidades económicas que, a consecuencia de la ausencia de algunos de los padres han tenido que asumir. Los niños saben que tiene que asumir responsabilidades, su deseo de estudiar lo tiene que posponer:

I. ¿Crees regresar a la escuela?

A. Me gustaría, pero tengo que trabajar para mantener a mis hermanos.

I. ¿Y trabajar estudiar no está en tus planes?

A. Me gustaría, pero todo el dinero es para mis 5 hermanos, ellos están la primaria y no quiero que se queden como yo en sexto. No tengo planes de regresar a la escuela ahorita.

A los niños de la comunidad entiende “ser alguien en la vida “está relacionado con la conclusión de una carrera universitaria y para quienes ya no estudian pinta casi imposible. Los niños que abandona la escuela esperan el próximo ciclo escolar para inscribirse, pero el arribo de este no les asegura su reinserción.

El nuevo ciclo llegará, ellos seguirán con las ganas de estudiar, pero confiesan que no lograran terminar sus estudios, a pesar de las responsabilidades que la sociedad les ha asignado, los planes de estudiar están en la realidad cotidiana: Se trabaja y se ayuda a sus padres y cuando quede un rato libre se estudiará.

I. ¿Y piensas volver a la escuela?

B. si

I. ¿Cuándo?

B. El otro año

I. ¿Cómo le vas a hacer?

B. Me voy a inscribir y ya.

I. ¿Consideras que será difícil regresar?

B. Quién sabe, lo más seguro es que sí.

I. ¿Qué piensas hacer con tu vida?

B. Pues trabajar, salir adelante, ayudar a mi mamá y si hay un rato libre estudiar. (Entrevista con niña triqui)

El deseo por estudiar no es proyecto de vida, pero sí como alternativa que las ayudara para no ser obligados a casarse, es decir, la educación aparece como defensa ante la nupcialidad forzada:

I. ¿Qué piensas sobre el matrimonio arreglado tus papás de lo propuesto?

A. Es algo muy feo, la verdad no conoces a la persona, solo la ves una vez mis papás no pero mi tía si me obliga a casarme no me caso.

I. ¿Cómo le harías para no hacer lo que ella dice?

A. Decirle que me voy a portar bien y que le voy a decir que voy a seguir estudiando y ya no me caso (Entrevista con niña triqui)

Para los padres el interés porque sus hijos estudian va más allá de lo que en la escuela primaria pública aprenden, consideran necesario que sus hijos aprendan no solo el español, les imponen aprender inglés, el dominio de este, es indispensable para llevar a cabo el comercio de sus artesanías, en algunas ocasiones se quedan sin vender por no poder mantener comunicación con algunos turistas que solo hablan inglés.

La escuela representa un lugar con distintas expectativas donde es posible: aprender el dominio del español, desarrollar habilidades matemáticas para ejercer mejor el comercio, aprender lo necesario para encontrar una opción laboral diferente a la de los padres, conseguir un trabajo que permite obtener los recursos económicos necesarios para mejorar las demandas familiares y no enfrentar las carencias y sus dificultades. La escuela funciona como alternativa a la nupcialidad forzada. Independientemente de que la escuela ofrezca todos los

beneficios que se atribuyen, las expectativas funcionan como el motor que origina que los padres envíen a sus hijos a la escuela.

Revitalizando la comunidad triqui (Maiz)

La comunidad triqui incluye el fortalecimiento de la cultura y lengua a través de la escuela y la realización de actividades en la comunidad de los padres. En la investigación se ha mostrado que en la escuela prevalece contextos de marginación hacia los niños y las niñas de origen triqui. La marginación en la escuela presenta diferentes algunos, por un lado, no se acepta que los triquis puedan ser usados con regularidad en las actividades de la escuela, ni en el aprendizaje, por otro lado, los modos de ser indígena en la escuela parasen disgustar a los profesores.

La tarea de disminuir la marginación por parte de los establecidos y su vez ejercitar principio de reconocimiento hacia la cultura indígena en la escuela, es la enseñanza del himno nacional en triqui a toda la población escolar, incluyendo a estudiantes triquis y establecidos, Hubo muchas críticas por personas externas veían un tanto limitado la acción como está según ellos, el único logro posible sería la reproducción de moldes escolares sin entender sus contextos o cultura.

Se ofrecieron diferentes argumentos por parte de los docentes que se trataba de una tarea no aislada de un propósito más amplio, que busca revitalizar el triqui otorgándole un espacio de conocimiento y desarrollo en la escuela no era la única acción, también se incluían la exposición de cuentos en triqui de letreros y anuncios en la escuela fue del interés los estudiantes.

En el 2004 se hizo un programa en la escuela con el apoyo de la SSEPDF, la CGEIB y la UPN el encuentro coral con estudiantes indígenas en distintas primarias con la intención de que este evento era reunir a niños indígenas y establecidos en un encuentro denominado Convivencia Intercultural para tener experiencias de los estudiantes indígenas.

El resultado del encuentro que los estudiantes de ambas escuelas en fin de semana se aprendieron el himno nacional en triqui e hicieron otras actividades como la visita en conjunto al museo Nacional de Antropología e Historia. El lunes en el turno matutino

entonaron juntos el himno nacional en triqui durante los honores a la bandera y con motivo especial del encuentro, al que asistieron autoridades educativas.

Con estas propuestas con la comunidad y la escuela se hizo más visible cultura triqui. Los profesores encargados prefirieron continuar con todas las actividades en español. Se sigue pensando que es mejor, como mexicanos, que son los indígenas enseñarles en español.

El propósito de revitalizar el triqui, visibilizarlo como lengua, fue precisamente un esfuerzo que quedó estancado, consistía exponer el triqui mediante la escritura de anuncios y más cuentos. Con este programa se propuso que en el primer año era necesario aplicar ejercicios de escritura en triqui realizando carteles agregando a las señalizaciones existentes, colocar su nombre en triqui la elaboración de carteles en periódico mural para conocer la escritura y las culturas.

Algunas propuestas fueron realizadas por los profesores y otras no pudieron llevarse dado que se quejaron los profesores del turno matutino quienes ocupan el mismo salón o áreas en común también debido a una resistencia de los profesores a exponer la escritura del triqui fuera del salón, insistían en que la escritura era una cuestión privada que no debían salir del salón, que era únicamente para uso interno y no público.

En la comunidad cuenta que el presidente de la república visitaría la escuela primaria, los niños empezaron hacer letreros en triqui y señalizaciones para colocar en todos los sitios, la directora mandó a quitarlos con el argumento de que era un evento público y no privado.

Las experiencias migratorias de los niños triquis está asociada al sufrimiento, marginación, contracultura y asimilación, cultura, así como a un alto nivel de cohesividad grupal, posee una peculiar capacidad de adaptación para sobrevivir y desarrollarse en el ámbito urbano. Esta capacidad se refleja en la experiencia de marginación, en la nueva identidad adquirida por los establecidos y las restricciones impuestas a sus miembros para manejarse antes, instituciones escolares, partidos políticos, iglesias y asociaciones.

La nueva condición de los niños triquis y familia como trabajadores “de la calle”, trabajadoras domésticas y asalariado moderno de las grandes urbes, no ha suprimido su condición de “indio” se ha añadido esta nueva condición de migrante y desterrado indígena, inmigrante se acoplarán a una serie de actividades informales e incluso las hicieron suyas

incorporándolas a su repertorio étnico, lo que les dio la posibilidad de desarrollar capacidades adaptativas las actividades informales y servicios han constituido un inventario de oficios no calificados y ocupaciones “estigmatizadas.”

Plan y programas de estudio para la educación indígena en la CDMX

Las frases pronunciadas en entrevistas (marzo de 2003) por un dirigente político tzeltal de la Selva Lacandona en estado de Chiapas “Ya no nos van a venir a mandar en nuestra escuela” muestra el cambio de la política escolar que han impulsado los municipios autónomos zapatistas. Desde hace más de diez años, la conjunción de diversos procesos políticos y estrategias étnicas han permitido la emergencia de redes de escuela autogetionadas.

Estos procesos provocaron en la toma de control de la gestión administrativa y pedagógica de la educación básica por los campesinos. Conforme a sus propias reglas y recursos, las familias que conforman la base de apoyo del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), define los contornos y los contenidos de las políticas locales de escolarización que no responde a los dictados por la Secretaria de Educación Pública (SEP). La demanda de autonomía indígena en la educación básica está alimentada por el movimiento social y cultural de comunidades campesinas donde el analfabetismo engloba a cerca del 40% de la población hablante de triqui.

La creación de estos proyectos de educación primaria, a nivel local, presenta un fuerte cuestionamiento a la práctica centralizada del sistema educativo mexicano. La aplicación del principio de autodeterminación en educación implica entonces el desarrollo de capacidades de control colectivo y de autogestión en un marco municipal alternativo que el Estado no reconoce.

En la constitución en él (Art.3) y conforme a la ley general de educación (Art.15), El servicio educativo público por los municipios constitucionales y zapatistas no aparece en la agencia política nacional, aunque no haya duda sobre el carácter resolutivo público del sistema educativo de las regiones, municipios y comunidades zapatistas.

En las asambleas de educación autónoma, las autoridades, los promotores, alumnos, madres, padres y ancianos indígenas movilizarán recursos humanos, técnicos y materiales para construcción de la autonomía educativa, donde la educación se mantiene como informal por la dificultad de auto reclutar y mantener a educadores “en resistencia” frente a los programas gubernamentales.

En los planes culturales y educativos, que se desean obtener de la autonomía para los pueblos indígenas es la de intervenir en la determinación de programas pedagógicos que tendrían que retomar las necesidades específicas, los elementos y valores culturales propios del contexto de “verdadera interculturalidad” El pueblo indígena tiene la posibilidad de controlar el papel del maestro de escuela ratificando su nombramiento y teniendo el poder de destituirlo de sus funciones.

La competencia caracteriza el modo de gestión endógena, o desde debajo de una red regional de escuelas autónomas en la cual no es desde el gobierno central, o desde arriba, que surge las decisiones de política educativa, si no desde municipios de comunidades organizadas. Los políticos y funcionarios lejanos (mestizos) de los sistemas educativos gubernamentales, sino las familias de los alumnos y sus representantes quienes deliberan y toman efectivamente las decisiones a la organización escolar en general, a la elección de la figura docente y a los contenidos y métodos pedagógicos.

Los promotores y del consejo municipal autónomo se encarga de la coordinación de los asuntos educativos y también de la organización de las sesiones de formación de los jóvenes promotores educativos. Con la participación activa de las familias al seno de asambleas y de comités educativos, que construyen paso a paso en la cotidianidad otra manera de considerar la organización escolar, siempre vigilando desmarcarse o quedarse al margen de las acciones derivadas de las políticas públicas de educación indígena.

El actor de la educación autónoma defiende y sostiene, en efecto, sistemas de escolarización sin la intromisión del Estado mexicano en materia de decisiones, y de financiamiento, supervisión y capacitación.

La circunstancia sociopolítica compleja, de los dirigentes indígenas de la “organización” ha impulsado la creación de una educación autónoma tomando como ejemplo la educación autónoma zapatistas después de la ofensiva del ejército federal mexicano en 1995 en varias comunidades rebeldes.

A partir de 1997, más de cien nuevos centros de la población son recuperados decenas de miles de hectáreas en esta zona. La consolidación de la educación zapatista en cada localidad donde del EZLN no ocurre de manera análoga y simultánea.

Como proyecto etnoeducativos generados por campesinos políticos organizando, los sistemas municipales de escuelas autónomas son legitimados en los discursos de las familias militantes por la necesidad de beneficiarse de una “educación verdadera” que responda a sus demandas y problemas cotidianos, en términos de aprendizaje de contenido colectivamente valorizados, verificables de manera pragmática por los padres y abuelos. Las jóvenes generaciones tienden a abandonar y transformar las tradiciones regionales para adoptar valores de la modernidad y las normas sociales que vehiculan a los establecidos populares, tanto rurales como urbanas.

Los principales rasgos distintivos de la educación se construyen mediante la acción de un autogobierno indígena de facto responsable de crear, organizar controlar y solventar los procesos locales de manera que eligen y que estiman más pertinente en relación a una serie de consideraciones de orden social.

La propuesta de una educación autónoma en la comunidad indígena hace que los padres de familia quieran sacar de la escuela del “mal gobierno”, se hace con base en el principio del derecho a la autodeterminación política. Las propuestas educativas es solicitar la integración de maestros e instructores comunitarios remunerados por el gobierno federal.

La experiencia alternativa de construcción de la educación autónoma indígena con estos proyectos autogestión, participativos homogéneos y reproductivos de manera implementada del Coral con las prácticas educativas del MAREZ¹⁴⁸.

¹⁴⁸ Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas.

No se trataría de una educación apropiada “para” los indígenas sino creada, sostenida y apropiada por ellos, es decir, recursos sociales provenientes de sus propias culturas, identidades, habitus, modos de organizarse y también de relacionarse con el exterior.

La construcción de sistemas de educación, diferente a las modalidades ofrecidas por el Estado, indica que estas luchas sociales tienen por objetivo dar una calidad educativa a las comunidades indígenas, a regular, planear y decidir la formación de sus sistemas educativos conforme a los proyectos de las comunidades indígenas.

Se oponen abiertamente a la política educativa indigenista centralizada e integracionista que hoy tiene un discurso interculturalista. La lucha por la autonomía, y la contracultura es por auto instituirse, para regirse con sus propias reglas, es también una lucha contra la sumisión institucional.

La escuela aparece como una institución heterónoma importada y destructora de cultura y saberes tradicionales ligados a prácticas culturales. La lucha social por la autonomía parece relevar de una dinámica colectiva de acción política cultural bajo la forma de espacios endógenos de decisión donde la institución escolar se vuelve apropiación colectiva. Las propuestas sobre la educación autónoma donde el Estado no tenga la legitimidad de seleccionar al docente o decidir que es apropiado o inapropiado transmitir a las nuevas generaciones.

Formando parte del proceso de politización de las identidades étnicas Rebeca Barriga¹⁴⁹, Las reivindicaciones relacionadas con la autonomía escolar se presentan como una movilización sistemática de actores locales que buscan conducir sus propias estrategias educativas. En este sentido, se hace necesario explicar la apropiación colectiva de la escuela local por medio de la construcción de una alternativa educativa propia.

El concepto de apropiación tiene la ventaja de transmitir un sentido activo y transformador de los actores involucrados, y al mismo tiempo, el carácter obligatorio, pero también instrumental, de la herencia cultural en la educación.

¹⁴⁹Barriga Villanueva y Sara Corona (coords.). Educación indígena. En torno a la interculturalidad. Universidad de Guadalajara-Ciudad Zapopan/Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. México, 2004.

Al tomar el control de la escuela, las familias de la comunidad se encuentran investidas del poder de sancionar las prácticas educativas en función de deliberación, normas y valores culturales.

El poder educativo en las comunidades donde hay escuelas autónomas se manifiesta en él, ejerció cotidiano de la autonomía y políticas, educativas en el contexto indígena, el proyecto educativo constituye en cuestionamiento a la política nacional educativa. Las formas de control colectivo en la educación, y en particular sobre el educador, invitan a reflexionar acerca de las dificultades y obstáculos que se presentan en el quehacer cotidiano.

En el trabajo de investigación se mostrará los aspectos de contracultura de la lucha por el control comunitario e interfamiliar de la educación es un elemento fundamental de la lucha por la autonomía, en el sentido de una apropiación social y étnica del espacio y del tiempo escolar, como el papel político y cultural del docente indígena.

Las propuestas educativas indígenas se refieren al conjunto de estrategias y medidas de acción pública del Estado mexicano en material escolar la ideología y las prácticas han fluctuado al ritmo de la propia evolución del régimen posrevolucionario mexicano como la correlación de fuerzas entre el movimiento indígena y los distintos grupos de poder.

El estado no ha renunciado a su objetivo de separar los dispositivos escolares organizados para los mestizos, por un lado, y los indígenas, por el otro. A partir de los años setenta, con la aparición de la sociología educativa y los nacientes movimientos indígenas, se han denunciado a la educación indígena, no solo en México sino en muchos países latinoamericanos como alienante y particularmente etnicidad Documento de la segunda reunión de Barbados. 1979¹⁵⁰. El área de la administración pública encargada de este sector en la SEP la Dirección General de Educación Indígena DGEI No ha logrado tener un plan educativo de calidad para las comunidades indígenas no hablan su lengua.

¹⁵⁰ La Segunda Reunión de Barbados y el Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas. A partir de la revisión de los documentos emanados de ellas, se propone un ejercicio de intersección histórica que identifica no solo un contexto común, sino también discursos y aspiraciones compartidos, como la lucha contra el racismo, la formulación de una crítica anticolonial y la construcción de una identidad político-cultural. Las discusiones y propuestas que surgieron de estas instancias colectivas nos permiten considerarlas como hitos fundacionales de los actuales movimientos indígena y afrodescendiente.

La cultura se convierte en un instrumento de la ideología nacional dominante que puede adoptar formas extremas, como cuando los gobiernos deciden qué elementos culturales son “positivos” o “retrógradas”. El paradigma de la interculturalidad se encuentra casi de manera omnipresente en los discursos de los responsables de la SEP, las consecuencias de la acción pública observadas por los sociólogos de la educación parecen confirmar que la escuela es el centro de interés contradictorio de pugnas facciosas, de conflictos simbólicos e incluso de resistencias colectivas.

En campo educativo indígena, el eje principal de la contracultura, está en el control de la educación como medio para la trasmisión de conocimientos socioculturales y políticos significativos. Comprender la relación entre los pueblos indígenas y la política nacional de educación conduce interrogarse, por un lado, la acción que asume el Estado en la imposición de su normatividad, por otro lado, sobre la resistencia social que suscitan en reacción a ella y sus efectos. Guillermo Bonfil ¹⁵¹ llamo estrategias de resistencias étnicas, en el marco de su teoría de control cultural, no solo a la capacidad social de decisión y de usar un determinado elemento cultural, sino ante todo a la capacidad de producir y reproducirlo para sobrevivir y resistir.

Educación comunitaria en la Ciudad de México

Las distintas modalidades de educación en las comunidades indígenas han permitido identificar los aspectos de la política educativa nacional que son rechazados, reapropiados, o bien, sustituidos a partir de recursos, mecanismos políticos y culturales propios. La decisión de privilegiar en este estudio el cuestionamiento de la contracultura con respecto a otras modalidades educativas presentes en la comunidad, permite destacar como un ejercicio de autonomía política, extendido sobre un territorio multiétnico, desarrolla políticas escolares emergentes adecuadas a las prioridades culturales, políticas y económicas locales. Se plantea como posibilidad implementar una educación bilingüe e intercultural en un contexto propiamente autónomo en el que el Estado no sea un actor legítimo.

¹¹²Bonfil,Guillermo pp 185-198

Una aproximación sociológica a los procesos de autonomía escolar no puede eludir un cuestionamiento similar, sobre todo si el interés es comprender la complejidad de los procesos político- educativos en regiones multiétnicas donde cohabitan familias hablantes de lengua triqui y sus variantes.

A diferencia de la acción política- educativa gran partes de las familias que compone la comunidad que optara en años posteriores por aplicar sus propios proyectos educativos, rompiendo en gran medida con la política y cultura escolar nacional. De esta forma reforzaran su capacidad de administrar la educación impartida en la escuela. Siendo una revolución de modo histórico de control de los asuntos administrativos y curriculares, las trasformaciones perceptibles de las relaciones de poder en el campo de la educación indígena remontan a la era colonial, y se manifiestan hasta en la actualidad como un juego de poderes locales que cuestionan el indigenismo como política nacional.

Resistiendo a la imposición de la escuela desde la época colonial y revolucionaria, la intervención directa de las comunidades indígenas en la política educativa local tiende a ocurrir cuando tiene la oportunidad y la capacidad de apropiarse y controlar la organización administrativo y curricular de los asuntos escolares en la comunidad. La incidencia indígena en la gestión educativa puesta en perspectiva histórica útil al análisis sociológico.

La influencia de algunos docentes en las comunidades indígenas en la selección de maestro, cuidando que fuera un nativo bilingüe que enseñara sin la intervención directa del clero. La oposición padre de familia a la escuela en español del “perceptor” o “maestros” se explicaría principalmente por el elevado costo mensual. además de la pérdida de los muchachos en las faenas agrícolas.

En el XX, la construcción y la existencia de la escuela dependía de la disposición de hacendado y de la voluntad de los habitantes de cada localidad, mientras que con la federalización educativa de las comunidades perdieron progresivamente funciones, como la posibilidad y proponer, solventar y remover a maestros.

Los primeros años posteriores a la Revolución mexicana se abrió una época de cambios favorables para la autonomía de las comunidades indígenas en Estado para la participación en la selección y la vigilancia de los maestros.

La resistencia indígena frente a la escolarización obligatoria implica la negación del uso de los servicios escolares disponibles por ser considerados como apropiadamente nocivos para el proyecto etnopolítico de las comunidades.

Los maestros “particulares” y “municipales” que enseñaron hasta la década de los años 70, en escuelas construidas por los campesinos en “tierra nacional” o prestadas por el terrateniente. En programa de Educación de la administración federal del Vicente Fox (2001-2006) abordó en el discurso la “discriminación positiva” en la educación indígena.

Con este discurso explica, el maestro es, sin duda, el factor más relevante en cualquier progreso sostenido hacia una educación de excelencia para todos los estudiantes. No obstante, es habitual que las escuelas a las que asisten los estudiantes más necesitados de apoyo, en las zonas marginadas, indígenas, rurales y suburbanas, reciban a los maestros como menos experiencia y menor preparación profesional.

Para superar este obstáculo a la equidad, además del compromiso, la capacidad profesional y la fortaleza moral de los educadores, el sistema educativo debe establecer criterios de discriminación positiva en favor de los alumnos más necesitados, así como en lo que respecta a la asignación de maestros, con los recursos económicos necesarios para alcanzar que esas escuelas tengan docentes con un nivel superior a los de las escuelas de ambientes más favorables

Las comunidades indígenas han experimentado formas y mecanismos de intervención local que inciden en la presentación del servicio educativo formal, de las comunidades. En la época colonial con la iglesia, y en la época neoliberal del Estado los pueblos indígenas han mostrado apropiarse políticamente del espacio educativo formal, tratando de intervenir directamente en la gestión administrativa y pedagógica en sus territorios.

A la consecuencia del repudio al maestro de la escuela oficial, cada entidad tenía un proceso interno y colectivamente a la legitimación y evaluación del desempeño de las autoridades comunitarias y propios educadores. Con el uso de costumbres como los sistemas de cargos o jerarquías.

La lucha por la autonomía de la escuela permite concretizar en cierta medida la redefinición colectiva de la misión global de la educación formal, así como del uso del espacio y el tiempo escolar. Esta implica una solución a la demanda de acceso a una educación de calidad adaptada a las prioridades establecidas por las entidades autónomas, abordar diferentes cuestiones esenciales de la política educativa, como la gratuidad, la obligatoriedad o la laicidad. Las estrategias colectivas en práctica por las familias y las autoridades civiles para asumir nuevas prácticas en la educación indígenas.

Las condiciones y las causas de la lucha indígena por la autonomía escolar son de diferentes tipos y corresponden a injusticias y esfuerzos de reorganizar la política la reivindicación de los pueblos indígenas al tener en sus manos el control de la gestión escolar en sus comunidades. La educación es un instrumento de desarrollo social que permite erradicar la “ignorancia” que implica en la vida cotidiana.

La escuela como un medio para mejorar las condiciones de la vida y contribuir a solucionar las principales dificultades sociales vistas desde el movimiento indígena, la escuela es la vez un derecho, necesidad para mantener su identidad étnica el cual representa el lugar donde se pueden expresar y articular demandas, necesidades, como la demanda de autonomía y de integración. La educación indígena, tiene el postulado de atribuir a la escolaridad la función de transformar la sociedad, la mentalidad, la identidad y la conciencia etnonacional.

CONCLUSIONES

no hay nadie, cae el día, cae el año,
caigo en el instante, caigo al fondo,
invisible camino sobre espejos
que repiten mi imagen destrozada,
piso días, instantes caminados,
piso los pensamientos de mi sombra,
piso mi sombra en busca de un instante

(Octavio paz piedra de sol)

La cultura y la migración, de los niños indígenas, se encuentran en situaciones difíciles en su objetivo de acceder a la educación escolarizada. Desde el ingreso a la institución escolar, las familias enfrentan retos asociados a la falta de documentos necesarios para oficializar la inscripción. Está relacionada con la falta de dominio del español, lengua oficial, en la escuela, como medio de comunicación que impide acceder a oportunidades y derechos. La población infantil indígena en el medio escolar está vinculada a la ausencia prolongada durante largos periodos, desnutrición y supuestos hábitos antihigiénicos y a aspectos físicos primordialmente. Estas características en lo cotidiano producen efectos en la trayectoria escolar es el caso de la deserción escolar.

La violencia social cultura ejercida hacia los niños indígenas, se presenta por los prejuicios vinculados a la etnicidad, con características presente en la convivencia escolar y puede ser un obstáculo para la interculturalidad, en la vida en el aula no admite lo lingüístico ni las costumbres de los marginados étnicamente tenidos como diferente. El poder que otorga la institución, diversos actores agreden a los niños de la comunidad sin que ellos puedan denunciarlo, la cotidianidad violenta, deriva de los prejuicios y el discurso que enarbola la identidad indígena como inhibidor del reconocimiento de la discriminación que tiene a naturalizarse.

En respuesta a las agresiones , los niños asumen diferentes conductas, han hecho formas de contrarrestar sus carencias, otros se alejan de la escuela, o asisten a la escuela pero el aislamiento es su defensa, lo que algunos formas también influyen en su permanencia en la escuela la regresión es otro tipo de discriminación, hablar de igualdad de oportunidades

educativas reconocimiento al valor de la identidad étnica y etnocidio en la calidad educativa implica, la capacidad de la escuela de retener a la población durante toda la educación.

La asistencia a la escuela en las familias indígenas triquis, tiene como idea una carrera universitaria que funciona como utopía infantil ante los embates que enfrentan los grupos étnicos, es no declinar en su empresa. Es necesario realizar cambios en el ámbito educativo, sino solo se reproduce discursos que, lejos de beneficiar la escolaridad de la comunidad, encubre su falta de planes de estudio étnicos y la exclusión social.

La vida escolar sugiere que los niños identifiquen el uso de sus costumbres y su lengua para distinguir entre sí como personas campesinas o urbanas, por aprender a vivir en la ciudad incluye adquirir sentimientos de rechazo a las formas de vida campesina, que son tenidas como indicios de vida indígena, lo urbano, lo indígena y lo campesino no siempre son excluyentes, producen interacciones que pueden incluso dar lugar a un modo de vida contracultural la discriminación étnica impide a los estudiantes indígenas asumir su propia cultura como baja de prestigio los mejores indígenas entrevistados encuentran, que hablar su lengua en la escuela y comunidad lo usan como recurso para responder a las descalificaciones, sobre nombres y comunicarse entre sí, la resistencia a la marginación escolar.

Hay un avance importancia en las políticas de educación intercultural, en las aulas aún se muestra deficiencias en materia de discriminación étnica, solo involucra a alumnos, los docentes intervienen en su legitimación persisten prácticas y discursos escolares que al no poder atender la diversidad étnica en las aulas, atribuyen a condiciones de discapacidad cognitiva al indígena monolingüe, estos fenómenos es una forma de discriminación escolar y está arraigada en las creencias médicas que veían regularidades en la relación entre raza y herencia.

La resistencia que se documentó es experimentada como un instrumento de lucha política en las poblaciones observadas y asume su bilingüismo sin pretensiones de empoderamiento contestaría e interactúan de forma lúdica, así reivindican su derecho a la diferencia lingüística desde una praxis social ligada a las comunidades indígenas que ciudadanía su derecho a la educación sobre todo porque algunos de ellos asumen su otredad en la vida escolar.

A través de este trabajo se ha establecido una aproximación a algunos de los problemas que enfrenta algunos niños indígenas que viven y trabajan en tepalcates para satisfacer sus necesidades básicas. En sus narraciones, los infantes y sus progenitores exponen las dificultades que enfrentan para alimentarse y su contexto al asistir a la institución educativa. Esto permitió comprender algunas de las vidas de las familias inmigrantes indígenas, así como las desigualdades y desigualdades sociales extremas en las que vivían. De este modo, “El mundo de los niños proporciona un entorno único para explorar la naturaleza multicultural o igualitaria de la sociedad”, como explica Heller,¹⁵².

Uno de los aspectos que influyen en la trayectoria educativa de los niños indígenas de la escuela analizada son las condiciones de vida de sus familias. La inestabilidad en el empleo y precariedad económica afectan la satisfacción de necesidades básicas de alimentación, salud, vivienda y educación entre otras.

De modo que la pobreza a través de factores como las deterioradas condiciones de vida, el hacinamiento y la debilidad del núcleo familiar, atenta contra la asistencia a la escuela y el rendimiento en ella.

Una de las razones por las que los niños indígenas no van a la escuela es que trabajan en las calles, ayudando a sus padres con las tareas diarias de cuidado. La razón principal de esto es la crisis financiera de su familia, que ocurre a fin de mes, cuando las familias necesitan dinero para pagar el alquiler. Si las familias no tienen recursos para cubrir los gastos de vivienda, los niños deben faltar a la escuela para contribuir al presupuesto familiar.

Como explica Hernández Rosete¹⁵³, los niños indígenas son considerados por sus padres como trabajadores que les permiten reproducir el hogar. grupos cuando experimentan condiciones extremas de supervivencia social. En una sociedad que no puede garantizar que los padres tengan trabajos estables que proporcionen recursos suficientes para satisfacer las necesidades básicas de su familia, los niños se ven obligados a realizar trabajos.

¹⁵² Heller, Ágnes. Sociología de la vida cotidiana. Península. Historia/ Ciencia/ Sociedad 114. Barcelona. 1987. pp17-35¹⁵³Hernández Rosete La producción de la desventaja escolar. Etnografía de infancias indígenas y migrantes en la Ciudad de México (2021). Confluente. Revista di studi latinoamericani: 13(2) 108-129. <https://doi.org/10.6092/issn.2036-0967/13401> pp 18 -20

REFERENCIAS

Adler de Lomnitz, Larissa. Como Sobreviven los Marginados. 1a. ed. México: Siglo XXI, 1975.

Aguirre, Beltrán. Formas de gobierno indígena, Instituto Nacional Indigenista/Universidad Veracruzana/Gobierno del Estado de Veracruz/Fondo de Cultura Económica (Obra antropológica IV), México. 1991.

Aranguren, Eduardo. El populismo y las ideologías populistas en España. Popular. España. 2011.

Arizpe, Lourdes. Indígenas en la ciudad de México. El caso de las Marías. Fondo de Cultura Económica. 1998. México.

——— Migración etnicismo y cambio economía. Un estudio sobre migrantes campesinos a la ciudad de México. El colegio de México. 1978.

Baldonado, Benjamín. Comunidad, comunidad y colonialismo en Oaxaca: La nueva educación comunitaria y su contexto. Oaxaca: CSEIIO-CMPIO. 2011. PP 1 Díaz-Couder, Ernesto , “Multilingüismo y Estado-nación en México”, www.telug.quebec.ca/diverscite/entree.htm. 2012

Baronnet, Bruno. Zapatismo y educación autónoma: de la rebelión a la dignidad indígena”, en Sociedad e cultura, vol. 13, núm.2, Universidad de Federal de Goiás Goiana, Brasil, 2010

——— Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México. Abaya-Yala. 2012.

Barriga Villanueva y Sara Corona (coords.). Educación indígena. En torno a la interculturalidad. Universidad de Guadalajara-Ciudad Zapopan/Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. México, 2004.

Barth, Fredrik. Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales. México. Fondo de Cultura. 1997

Bartra, Roger. El problema indígena y la ideología indigenista. Revista Mexicana de sociología. vol. 36. N°3. Jul –Sep., 1974.

Aderson, Benedict. Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. Del Bolsillo. México. 2000.

Bentrán, Aguirre. El proceso de aculturación, Universidad Nacional Autónoma de México (Colección Problemas Científicos y Filosóficos núm. 3), México, 1957.

Berger, Peter. y Luckmann, Thomas. La construcción social de la realidad. Buenos Aires. Amorrortu. 1999.

Bertely, María. Políticas neoliberales y afectaciones territoriales en México: Algunos “para qué” de “otras” educaciones. *Liminar Estudios Sociales y Humanísticos*. 2016. 30-46. <https://liminar.cesmecha.mx/index.php/r1/article/view/421>

Bertely, María y Erika González Apodaca. (2003). “Etnicidad en la escuela”. En: María ———— Coord. Educación, derechos sociales y equidad. Vol. 3, tomo 1. México: COMIE, ———— Conociendo nuestra escuela. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Paidós. México

Bezdresch, Parada. Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina. CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencia Social. 2001.

Bonfil Batalla. El Concepto de indio. Una categoría de la situación colonial, *Anales de Antropología*. Vol. IX. México. UNAM. 19972.

——— México profundo. Una civilización negada. Mexico. Debolsillo.1987.

Bourdieu, Pierre. Capital cultural, escuela y espacio social. México, D. F.: Siglo XXI editores. 20002.

——— La distinción. Criterio y base sociales del gusto. Taurus.1988. México.

Cardoso de Oliveira, Roberto. Identidad étnica, identificación y manipulación. Etnicidad y estructura social. México. Ciesas. Uami. 2007.

García, Carlos y Domínguez F. “Cruce de vías: genealogías teóricas sobre el racismo para entender el problema de la educación en México”, en Bruno Baronnet, Gisela Carlos y Fortino Domínguez (coordinadores), *Racismo, interculturalidad y educación en México*, Universidad Veracruzana, México, 2018.

Carreño, Manuel. Manual de urbanidad y buenas maneras, 200 Batalla Carabobo. Venezuela. 2021.

Casas, Manuel. La modernidad, identidad cultural y medios de comunicación. Anuario de investigación de la comunicación CONEIEICC. México. Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las ciencias. México. 2003.

Collin, Laura (1980). "Julio de la Fuente a través de su obra" en: Pensamiento antropológico e indigenista de Julio de la Fuente. México.INI.1980

Coronado Suzán, Gabriela. "Espacios para el bilingüismo. Entre la imposición estatal y la apropiación comunal", en Garza Cuarón, Beatriz. Políticas lingüísticas en México. México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, 1997, p. 135. Colección: La Democracia en México

Cortes Fernando, Orlandina de Oliveira. Los grandes problemas de México. El Colegio de México. 2010.

Czarny, Gabriela. Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México. Universidad Pedagógica Nacional. 2008.

Diaz-Couder, Ernesto. Lengua y sociedad en el medio indígena de México. En A. Warman & A. Argueta (eds.) Nuevos enfoques para el estudio de las etnias indígenas en México, México, DF. Porrúa 1991.

—————Multiculturalismo, Interculturalidad y Diversidad en educación. Una aproximación antropológica. Fondo de Cultura Económica. 2003.

Dorotinsky, Deborah La vida en un archivo. "México Indígena" y la fotografía etnográfica de los años cuarenta en México. Tesis para la obtención del grado de doctora en Historia del Arte, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.2003.

Dubberley, W. S. El sentido del humor como resistencia. En: Woods Peter y Hammersley Martyn. Género, cultura y etnia en la escuela: Informes etnográficos.

Falcón, Romana. Coordinadora. Cultura de pobreza y resistencia. Estudios de marginados, proscritos y descontentos México.

—————México descalzo. Estrategias de sobrevivencia frente a la modernidad liberal, México, Plaza & Janés, 2002.

Febvre, Lucien. Martin, Heri- Jean. La aparición del libro. México. Fondo de Cultura Económica.2005.

Gabino, Manuel. Forjando patria. Pro Nacionalismo. Porrúa, México. 1916.

García, Canclini Néstor. Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la Modernidad. Grijalbo. México.

Geertz, Clifford. La interpretación de las culturas. Gedisa. 1973. España.

Giddens, Anthony. La constitución de la sociedad. Base para la teoría de la estructuración. Buenos Aires. Amorrortu. 1995.

Habermas, Jurgen. Identidades nacionales y postnacionales. Tectnos. 2007.

Hall, Stuart. “La importancia de Gramsci para el estudio de la raza y la etnicidad”. Revista Colombiana de Antropología Vol. 41. Enero-diciembre de 2005.

Hamel, Enrique. Desplazamiento y resistencia de las lenguas minoritarias: problemas teórico-metodológicos de la sociolingüística actual. Universidad Autónoma Metropolitana, México. 2016.

Heller, Ágnes. Sociología de la vida cotidiana. Península. Historia/ Ciencia/ Sociedad 114. Barcelona. 1987

Hernández Rosete La producción de la desventaja escolar. Etnografía de infancias indígenas y migrantes en la Ciudad de México (2021). Confluente. Revista di studi latinoamericani: 13(2) 108-129. <https://doi.org/10.6092/issn.2036-0967/13401>

Hobsbawm, Eric. Historia del Siglo XX. Critica. México. 2000.

Jameson, Fredric, zizek, Slavoj. Estudios culturales. Reflexión sobre el multiculturalismo. Paidós. Barcelona. 1998.

Kymlicka, Will. Ciudadanía Multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías 1ª. ed Barcelona Paidos, 1996.

Loyo, Engracia “Lectura para el pueblo, 1921-1940”, en La educación en la historia de México, COLMEX, México. 1992.

Romer, Marta. ¿Quién soy? Estrategias identitarias entre hijos de migrantes indígenas. INAH. 2008.

Mauss, Marcel. Manual de etnografía. México. Fondo de Cultura Económica.

Monsiváis, C. Muerte y resurrección del nacionalismo mexicano. Nexos, Numero.109 enero

Nobert, Elias, Scotson, John. Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios. México. Fondo Cultura Económica.

Ornelas, Carlos. El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo. México. 2009.

González Pablo. “México: El ciclo de una revolución agraria”, en Cuadernos Americanos, enero-febrero de 1962,

- Freire, Paulo.** Pedagogía del Oprimido. México: Siglo XXI Ediciones, 1970.
- Paz, Octavio.** El laberinto de la soledad. Fondo de Cultura Económica. México. 200.
- Pfleger, Sabine. Steffen. Joachim.** Alteridad y aliedad. La construcción de la identidad con el otro y frente al otro. Universidad Nacional Autónoma de México. 2012.
- Quijano, Aníbal** “‘Raza’, ‘etnia’, ‘nación’ en Mariátegui. Cuestiones abiertas” en Forgues, Roland .1993.(ed.) José Carlos Mariátegui y Europa (Lima: AMAUTA)
- Des/colonialidad y bien vivir. Un nuevo debate en America Latina. Editorial Universitaria. 2014.
- Rebolledo, Nicanor.** Educación interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo en la ciudad de México. México: Ediciones de la Universidad Pedagógica Nacional, 2007.
- Indígenas en escuelas de educación básica de la Ciudad de México. Revista Ibero-americana Estudios Educativos 2018, v. 13. n. esp. 2, p. 152-164, set., 2018. ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v13.nesp2.set2018.11640 1252
- Ritzer, George.** Teoría sociológica clásicas. España. McGraw-Hill. 1993.
- Rockwell, Elisie.** La relación entre etnografía y teoría en la investigación educativa. México. Dirección de Investigación en Educación. Cinvestav.1980.
- Sabine, Pffeger.** Lenguaje y construcción de la identidad: una mirada desde diferentes ámbitos de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Lengua, Lingüística y Traducción. 2019.
- Saenz, Moises.** México Íntegro. CONACULTA. México. 1983
- Schutz, Alfred.** El problema de la realidad social. Escritos I. Amorrortu. Argentina. 2023.
- La construcción significativa del mundo social. PAIDOS. Epaña. 2006.
- Scott, James.** La creación de espacios sociales para una cultura desidente. Cap V. La voz dominada. Las artes del disfraz político. Cap VI. Era. México. 2000.
- Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos, México, Era. 200.
- Sernas, Alfonso.** Campo y región en queretaro,1960-200. Plaza y Valdes. 2009.
- Stavenhagen, Rodolfo.** La cuestión étnica. El Colegio de México. 2009. México
- Werber, Max.** Comunidades étnicas. Economía y sociedad. México. Fondo de Cultura Económica. 2000. 315-

Willis, Paul. Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de la clase obrera consiguen trabajos *de clase obrera*. 1988. Akal, Madrid.

Zoraida, Josefina. Nacionalismo y educación en México. Centro de Estudios Históricos. El Colegio de México. México. 2005