

# La construcción de una didáctica para grupos culturalmente diferenciados

GRACIELA HERRERA LABRA



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

# **La construcción de una didáctica para grupos culturalmente diferenciados**



**La construcción  
de una didáctica para grupos  
culturalmente  
diferenciados**

Graciela Herrera Labra

Universidad Pedagógica Nacional

México, 2007

# La construcción de una didáctica para grupos culturalmente diferenciados

Graciela Herrera Labra

Sylvia Ortega Salazar

**Rectora**

Aurora Elizondo Huerta

**Secretaria Académica**

Manuel Montoya Bencomo

**Secretario Administrativo**

Prócoro Millán Benítez

**Director de Planeación**

Juan Acuña Guzmán

**Director de Servicios Jurídicos**

Fernando Velázquez Merlo

**Director de Biblioteca y Apoyo Académico**

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña

**Director de Unidades UPN**

Javier Olmedo Badía

**Director de Difusión y Extensión Universitaria**

**Coordinadores de Área Académica:**

María Adelina Castañeda Salgado, *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*

Alicia Gabriela Ávila Storer, *Diversidad e Interculturalidad*

Cuauhtémoc Gerardo Pérez López, *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*

Verónica Hoyos Aguilar, *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*

Eva Francisca Rautenberg Petersen, *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

Margarita Morales Sánchez

**Subdirectora de Fomento Editorial**

Formación: Manuel Campiña Roldán

Diseño de portada: Margarita Morales Sánchez y Manuel Campiña Roldán

1a. edición 2007

© Derechos reservados por la autora Graciela Herrera Labra.

© Derechos reservados para esta edición por la Universidad Pedagógica Nacional.

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional,

Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, c.p. 14200, México, D.F. [www.upn.mx](http://www.upn.mx)

ISBN 978-970-702-241-6

LC2631

M6

Herrera Labra, Graciela

E4.3

La construcción de una didáctica para grupos culturalmente diferenciados / Graciela Herrera Labra. -- México : UPN, 2007  
360 p.

ISBN 978-970-702-241-6

1. INDIOS DE MÉXICO - EDUCACIÓN
2. MIGRACIÓN RURAL
3. PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA I t.

*Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.*

*Impreso y hecho en México.*

# ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS . . . . .	7
PRESENTACIÓN. . . . .	9
INTRODUCCIÓN . . . . .	13
LOS INDÍGENAS MIGRANTES COMO GRUPOS “CULTURALMENTE DIFERENCIADOS”. . . . .	19
Introducción . . . . .	19
La concepción de grupos culturales. . . . .	21
Los grupos culturalmente diferenciados . . . . .	40
Los grupos culturalmente diferenciados en la Delegación Coyoacán. . . . .	50
Cómo viven los indígenas migrantes en la Delegación Coyoacán. . . . .	65
El papel de la escuela . . . . .	76
La escuela y el indígena migrante. . . . .	90
A manera de conclusión . . . . .	95
ACERCAMIENTO A LA CULTURA INDÍGENA EN LA CIUDAD . . . . .	99
Introducción . . . . .	99
Consideraciones generales. . . . .	101
Problema de investigación. . . . .	104
Criterios metodológicos . . . . .	104
Estrategias metodológicas. . . . .	106
Lógica instrumental . . . . .	108
Diario de campo. . . . .	108

Procedimiento metodológico . . . . .	111
Criterios de selección . . . . .	112
Perfil de los participantes . . . . .	117
Migración . . . . .	124
Bilingüismo . . . . .	125
Escolaridad . . . . .	126
Otro nivel de acercamiento . . . . .	137
El razonamiento descriptivo . . . . .	139
Razonamiento interpretativo . . . . .	140
Pensamiento histórico y pensamiento mítico . . . . .	152
Enseñanza-aprendizaje por acompañamiento . . . . .	160
Conocimiento cosmológico . . . . .	172
El encuentro entre la cultura oral y la escrita . . . . .	181
El dibujo, la imagen y el color como reflejos del pensamiento cultural . . . . .	202
A manera de conclusión . . . . .	216
<b>EL DIBUJO Y EL COLOR COMO REFERENTES CULTURALES . . . . .</b>	<b>219</b>
Una propuesta didáctica . . . . .	219
Introducción . . . . .	219
La didáctica desde un ángulo institucional . . . . .	221
Una postura teórica . . . . .	233
El dibujo como estrategia didáctica . . . . .	254
La tradición oral, un referente didáctico . . . . .	263
Propuesta didáctica . . . . .	273
Saberes por relato . . . . .	277
Saberes culturales . . . . .	278
Saberes formativos . . . . .	278
Saberes prácticos . . . . .	279
Saberes multiculturales . . . . .	279
Propuesta para los talleres . . . . .	282
Propuesta para instituciones educativas . . . . .	286
Guión didáctico oral . . . . .	290
Conclusiones . . . . .	303
Reflexiones finales . . . . .	306
<b>BIBLIOGRAFÍA . . . . .</b>	<b>317</b>
<b>CRÉDITOS . . . . .</b>	<b>331</b>
<b>ANEXOS . . . . .</b>	<b>333</b>

## AGRADECIMIENTOS

La presente investigación es el resultado de un proceso de trabajo de cinco años con familias indígenas que se ubican en la Delegación Coyoacán, migrantes originarias de diversos pueblos, y fue posible gracias a la participación de un grupo de trabajo y al apoyo que me brindaron varios participantes de manera colateral al proyecto; por tal motivo, deseo expresar mi más sincero agradecimiento a las familias indígenas que nos permitieron intercambiar experiencias de vida y conocer sus saberes culturales, costumbres y tradiciones como migrantes, especialmente a todos los niños que participaron en este programa y que hicieron posible diseñar una propuesta didáctica que respondiera a su forma de aprender.

Quiero agradecer en primer lugar y especialmente a mi hija Graciela Peña Herrera, con quien compartí estos espacios de trabajo y a quien durante largas jornadas robé un tiempo maravilloso de su infancia para vivir conmigo esta experiencia de investigación.

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

La Universidad Pedagógica Nacional apoyó y fortaleció académicamente a cincuenta estudiantes de la licenciatura en Educación Indígena mediante el

seminario-taller permanente Didáctica para grupos culturalmente diferenciados, el cual nos permitió el reconocimiento de ciertos comportamientos simbólicos que dieron la pauta de profundos estudios que arribaron, finalmente, a la propuesta didáctica para niños y niñas indígenas migrantes escolarizados y no escolarizados de la demarcación, que ahora ponemos a la consideración de los lectores. A esta institución nuestro agradecimiento.

Es necesario mencionar y reconocer también al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por la beca crédito otorgada para el financiamiento de la presente investigación.

Agradezco, con todo respeto y admiración, al doctor Ricardo Melgar Bao, quien desde el principio, con una visión clara y oportuna, me condujo en el proceso de la investigación y de quien obtuve siempre apoyo con materiales impresos y sugerencias bibliográficas, así como vinculándome con especialistas para fundamentar y fortalecer mi trabajo. Asimismo, agradezco a todos los informantes que me permitieron adentrarme en ciertos saberes culturales y a todos aquellos que leyeron mi trabajo y lo enriquecieron con sus comentarios y sugerencias.

*Graciela Herrera Labra*

## PRESENTACIÓN

El pilar fundamental de la presente investigación lo constituyó una propuesta didáctica que se centró en los niños y niñas indígenas migrantes de la Delegación Coyoacán. La conjugación de esta experiencia cobró en la didáctica un significado crítico y profundo en su concepto, en la medida en que nos permitió establecer otras estrategias didácticas para niños y niñas indígenas escolarizados y no escolarizados a partir de una investigación interpretativa.

La propuesta que aquí ponemos a consideración nos presenta un problema en torno a la educación para población indígena migrante, que tiene que ver con el lenguaje, la cultura y la identidad como un elemento mediador en el proceso de formación escolar. Estos elementos mediadores organizarán la discusión, especialmente desde la contradicción, en la medida en que la experiencia de trabajo con familias indígenas migrantes permitió identificar una organización socio-cultural, lingüística y educativa diferente a la de los miembros de su comunidad, dado que su condición de migrantes los enfrenta a ciertos retos propios de la vida en la ciudad de México –una de las más grandes del mundo– donde tienen que adaptarse y desenvolverse a partir de un aprendizaje que conlleva reacomodos en su comportamiento y en sus pautas culturales.

Abordar la investigación con los niños indígenas migrantes en esta demarcación representó un problema mucho más complejo, ya que la presencia de varios pueblos originarios con variantes dialectales nos llevó a realizar un

cierto acotamiento del problema; por tal motivo, sólo se trabajó con migrantes otomíes, mixtecos y chinantecos, aunque el trabajo se profundizó aún más con los dos primeros.

La complejidad de la investigación demandó la participación de cuadros profesionales en el campo de la educación indígena, de tal manera que se contó con la intervención de algunos estudiantes de la licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), lo que dio a esta investigación interpretativa un corte que marcó la diferencia e incidió directamente en la práctica educativa en la medida en que hubo que replantear el papel de la didáctica y del aprendizaje para esta población indígena migrante, del cual se cobró conciencia y significado en el desafío de esta propuesta didáctica al resignificar la estructura simbólica de los migrantes indígenas de esta demarcación.

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

El recuperar y seleccionar conductas simbólicas como categorías básicas del pensamiento indígena representa un producto y un testimonio directo que deben ser considerados en las propuestas pedagógico-didácticas de la política de la educación indígena bilingüe intercultural para, de esta manera, incidir en el campo de la educación dirigida a indígenas migrantes. Lo anterior significa entender el problema de este sector de la población desde una dimensión diferenciada en la que, por un lado, la lengua y la cultura juegan un papel fundamental dentro de la cultura occidental, que los coloca en situación de desigualdad social, económica, de discriminación y falta de servicios, en este caso concretamente, el educativo.

Las familias migrantes enfrentan contrastes entre la vida rural indígena y la vida urbana de la ciudad de México que les imponen cambios cultura-

les y lingüísticos. Esta investigación, en particular, se propone precisamente apoyar a la educación formal, ya que la condición de indígenas migrantes los coloca en una situación de desventajas y desigualdades que justifican plenamente la necesidad de esta propuesta didáctica aplicada desde una política de equidad, de tal manera que las diferencias culturales puedan ser mejor entendidas y atendidas por grupos de profesionales, indígenas, que comparten con ellos una identidad étnica y lingüística.



## INTRODUCCIÓN

La presente investigación interpretativa nos enfrenta al problema de la educación para pueblos originarios, ubicando en esta categoría a los indígenas migrantes. Desde mi reflexión, el individuo social indígena migrante es un sujeto culturalmente determinado, es decir, que su determinación histórica los ha sometido a una organización social, cultural y lingüística diferenciada y los ha restringido a un desarrollo cultural propio; por tal motivo, hablar de la determinación histórica de los indígenas como sujetos colonizados es articular un pensamiento de lo cultural que es difícil separar conceptualmente, pues este aspecto conlleva representaciones simbólicas que pueden servir, a su vez, de representaciones sociales con múltiples fines y que tienen principios que generan los rasgos distintivos propios de su cultura, tales como su visión cosmológica –a partir de símbolos– y su lengua, de tal suerte que no es posible negar la existencia de las diferencias ni los principios de diferenciación que, paradójicamente, se fueron construyendo a lo largo de la investigación.

Lo anterior exige una fundamentación desde un marco teórico conceptual que presento a lo largo de tres capítulos desde los cuales replanteo el papel de la didáctica para trabajar con población indígena migrante en dos niveles: con niños que asisten a la escuela urbana y con los que no asisten a la escuela. Es necesario aclarar que en ambos casos encontramos particularidades, por ejemplo, los escolarizados pueden ser migrantes permanentes y temporales, lo que incluye niveles de bilingüismo o monolingüismo en español. En el

segundo caso, generalmente son migrantes temporales potencialmente permanentes, cuyo nivel de bilingüismo en español es incipiente.

En el primer capítulo se ubican conceptualmente las categorías básicas de la investigación; en el segundo se hace referencia a la investigación interpretativa, mientras que en el tercero se plantea la propuesta didáctica para niños y niñas indígenas migrantes escolarizados y no escolarizados. El trabajo de campo, que responde a la parte metodológica, que se apoya en la investigación-acción, la etnografía y la investigación protagónica, será, en el futuro, publicada como parte de otro libro, actualmente en preparación.

La sistematización de cada uno de los capítulos de esta obra permitió, a lo largo del proceso, articularlos, cada uno y en relación con los otros, de manera que fuera posible elaborar la propuesta didáctica, pilar fundamental de la investigación.

El primer capítulo responde al estudio exploratorio de conceptos ordenadores que dan el punto de partida para fundamentar el marco teórico conceptual de la investigación. En este sentido, el trabajo organiza la lógica categorial de un primer concepto fundamental de la investigación, es decir, la definición y ubicación, en teoría, del punto desde donde se construye el concepto de “grupos culturalmente diferenciados”, ubicando en este marco conceptual a la población indígena migrante. Para ello se planteó la necesidad de ubicar conceptos categoriales dirigidos a la búsqueda de aspectos culturales, políticos y educativos con el objeto de aclarar el referente conceptual que nos permita asentar las bases de la investigación. La revisión que se hace de estos referentes conceptuales implica abordar el campo de la cultura desde la expresión del tiempo y el espacio.

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

Hablar del concepto “diferenciado” pone en cuestión no sólo dos culturas diferentes, sino diametralmente opuestas, en la medida en que la Conquista

española instituyó nuevas estructuras de dominación social que generaron redes de intercambio desde dos dimensiones: una en relación con el poder, la cual convirtió la desigualdad en subordinación, y la otra en relación con los sistemas simbólicos que la legitimaron. En las relaciones de los sistemas simbólicos, los patrones morales se subordinan a la cultura occidental dominante creando fronteras simbólicas que expresan diferencias en estilos de vida, ideologías y subculturas. Cuando se hace referencia a las subculturas nos introducimos al debate en torno al concepto de sujeto subordinado, en la medida en que la cultura indígena es considerada como racionalmente inferior y destinada a jugar un papel subalterno; para lo cual es necesario comprender las relaciones y condiciones coloniales así como las formas de dominación pertenecientes a una clase social, donde lo diferente se expresó en un nuevo modelo de organización y estructura social que trascendió históricamente a los pueblos originarios como sujetos subordinados.

El concepto “diferente” se ha determinado en el espacio y en el tiempo en función de dos principios de diferenciación: uno que tiene que ver con la subordinación a una cultura superior, y el otro generado por la discriminación social determinada por la desigualdad histórica de los espacios sociales. Estas diferencias están determinadas a su vez por una distribución desigual en el espacio social de acuerdo con la raza, su cosmovisión, la pertenencia a un territorio, la organización política, económica y educativa en el marco de la sociedad occidental.

Detrás de esta posición ideológica se oculta una política contradictoria en la que, por un lado, el discurso se apoya en el derecho a la igualdad, pero en las acciones se la combate deliberadamente. Los pueblos originarios han vivido y asumido condiciones históricas de atraso y subdesarrollo; las razones pueden ser muy discutidas, pero lo cierto es que su existencia ha derivado en la conformación en México de una sociedad multicultural y plurilingüe que ha caracterizado a estos pueblos como culturalmente diferenciados, a pesar de sus condiciones históricamente desiguales; en este sentido, el problema no radica sólo en el reconocimiento y aceptación, sino en la existencia de diferencias profundas entre culturas con caminos propios y significaciones

distintas, a partir de una diversidad cultural que ha implicado la dominación de una cultura sobre las demás. El reconocimiento de esta pluralidad étnica reclama su descentralización real de poder, su autonomía y autodeterminación. La aceptación de esta determinación cultural y lingüística los fortalece como pueblos originarios, los identifica con elementos simbólicos propios y los define selectivamente con un pasado histórico desigual en el presente.

Grosso modo, puede decirse que el primer capítulo contiene aspectos de la representación del pasado y el sello colonial de los pueblos originarios, que ha ido permeando su identidad a partir de la dinámica y contradicción entre el pasado y el presente como devenir histórico. Con base en ello, este apartado responde a un marco teórico referencial que nos permite ubicar conceptualmente las categorías: históricamente diferenciados, culturalmente determinados, espacio, tiempo y movimiento, así como algunas categorías mediadoras: identidad, símbolo, memoria colectiva, indígena migrante y otras.

El segundo capítulo hace referencia al corte metodológico de la investigación interpretativa, inscrita en el cuadro de investigación-acción y de la etnografía. El objeto de estudio construye sus interpretaciones en el marco de tres dimensiones: la observación, la descripción y la interpretación.

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

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

La construcción de un corpus categorial, desde el campo disciplinario de la educación, con un enfoque epistemológico que articule las estructuras

de significación histórico-social de los sujetos de pueblos originarios y la representación simbólica de los niños indígenas migrantes de la demarcación, me permitió construir la propuesta didáctica para responder fundamentalmente a dos contextos; el primero de ellos, su condición como migrantes y, el segundo, su contexto cultural como una unidad de sistema simbólico que deriva en aprendizajes diferenciados.

Es importante señalar que esta investigación interpretativa, en sus diferentes niveles de selección y de análisis, necesariamente quedará incompleta, ya que los referentes empíricos y el razonamiento, descriptivo e interpretativo, responden a diferentes campos disciplinarios y constructos teóricos. Asimismo, algunas conductas observadas que configuran símbolos culturales, nos conectaron con lo conocido y lo desconocido, lo que nos colocó en difíciles niveles de abstracción y representación. Esta postura del pensamiento simbólico se aborda desde los conceptos de espacio y tiempo, donde la interpretación modifica el pensamiento simbólico que se manifiesta con comportamientos diferenciados bajo el razonamiento de una lógica que ordena la relatividad de valores que dan cuenta de una manera de ser, de pensar y de actuar en un tiempo históricamente determinado y culturalmente diferenciado.

En su complejidad, el tercer capítulo nos enfrentó con un compromiso y un reto profesional en el campo de la educación indígena, en tanto que la diversidad de conceptos teóricos, discusiones políticas y enfrentamientos armados, pusieron en evidencia una paradoja educativa nacional que impide que la población indígena en la ciudad reciba una educación que responda a sus características y particularidades, en este caso como indígenas y como migrantes.

Partir de una concepción de didáctica homogénea es pensar que todo sujeto social responde a un modelo educativo igual, pero con condiciones desiguales en su determinación, historia y desarrollo cultural, que ignora la especificidad de las diferencias. Esta forma de evadir la problemática histórico-social en la que han sido formados los pueblos originarios implicó un doble esfuerzo de reflexión en la conformación de la presente propuesta didáctica, en la medida en que se tomaron en cuenta los significados del lenguaje como formas de pensar y de construir sus saberes.

En este capítulo, la confrontación de esta propuesta didáctica propició un debate desde dos lógicas de pensamiento y entendimiento del proceso enseñanza-aprendizaje de los indígenas migrantes. Una en relación con la didáctica entendida desde un ángulo institucional, y la otra relacionada con la postura teórica que propongo. Como resultado de este debate se planteó la necesidad de trabajar la propuesta desde el campo de la epistemología y la didáctica, con el objeto de fundamentar el hecho de que las diferencias de aprendizaje de los indígenas no son un “problema de aprendizaje” y que es así como se ha querido ver para justificar la idea de que se trata de un problema de subdesarrollo, desde la especificidad y particularidad de los aprendizajes bilingües en situaciones interculturales y, por el contrario, no se acepta que se trata de una lógica de razonamiento de los indígenas acorde con su riqueza cultural y lingüística.

Es en el plano de la diferencia epistémica donde se fincó la propuesta didáctica, y es en este referente que visualizamos la diversidad cultural y lingüística como una realidad que requiere el indígena migrante. En este sentido, hubo la necesidad de trabajar con los indígenas la conciencia de un retorno sobre sí mismo que les permitió “encontrar-se y des-encontrarse”<sup>1</sup> como sujeto igual pero diferenciado, fortaleciendo su intersubjetividad a través de la diversidad cultural y lingüística. Éste fue uno de los desafíos que enfrentamos en la elaboración de la propuesta didáctica.

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

---

<sup>1</sup> Hugo Zemelman Merino, *Necesidades de conciencia. Un modelo de construir conocimiento*, p. 112.

# LOS INDÍGENAS MIGRANTES COMO GRUPOS “CULTURALMENTE DIFERENCIADOS”

## INTRODUCCIÓN

Sin pretender entrar en un debate sobre la cultura, el propósito de este capítulo es analizar el proceso socio-cultural que ha determinado a los pueblos originarios mesoamericanos, fundamentalmente a los pueblos indios en México, como el punto de partida para entender la caracterización fundamental como sujeto indígena condicionado y determinado por un proceso de colonización. Esta caracterización nos permitirá, más adelante, entender la problemática de los migrantes indígenas en la ciudad de México.

Las diferencias culturales provocadas por la determinación histórica que han vivido los pueblos originarios, los ha sometido a vivir bajo una organización social, cultural y lingüística diferenciada y los ha restringido a un desarrollo cultural propio, ya que “la Conquista no solamente interrumpió el desarrollo histórico [de los pueblos indios, sino que] puso en duda la existencia étnica misma de los pueblos”.<sup>1</sup>

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

---

<sup>1</sup> M. de Diago Almeida, Julieta Haidar *et al.*, *Lengua y cultura en el Ecuador*, p. 40.

Subrayamos la importancia que tiene la lengua como un elemento más que hace diferenciados a dichos pueblos originarios en la medida en que ésta es un referente que nos ayuda a captar las distintas cosmovisiones de estos pueblos y que nos permite entender, a la vez, que todos tenemos formas de percibir y de relacionarnos con la realidad que nombramos a través de la lengua. Abordar el concepto de cultura es entrar en un campo de discusión complejo en la medida en que ésta nos permite el conocimiento de todo aquello que existe en la naturaleza y que es resultado de una transformación llevada a cabo por el ser humano.<sup>2</sup> Asimismo, el campo de la cultura nos obliga a revisar varios conceptos para entender su complejidad como símbolo e identidad, pues uno de estos conceptos media categorías como tiempo, espacio, representación simbólica, memoria colectiva y otras.

Entendemos que explicar y justificar determina una manera de fundamentar y legitimar una posición; en este sentido, el presente trabajo analiza, a partir de conceptos clave, las categorías: históricamente determinado y culturalmente diferenciado. Con base en ello abordaremos esta problemática en cuatro fases:

1. La concepción de grupos culturales.
2. Los grupos culturalmente diferenciados.
3. Los indígenas migrantes como grupos culturalmente diferenciados en la Delegación Coyoacán.
4. El papel que la escuela le ha asignado al indígena migrante.

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

---

<sup>2</sup> José Eduardo Tappan Merino, "Cultura e identidad", en Leticia Irene Mendoza y Mercado, comp., *Primer seminario de identidad*, p. 70.

heredado a partir de la Conquista. Insistimos, no es nuestra pretensión entrar en un debate sobre el concepto de cultura, puesto que ése no es el objeto de esta investigación, sino tomar, en su sentido amplio, una definición conceptual de cultura, tratando de ver, más allá del concepto, una problemática de determinación cultural.

Así pues, es necesario desentrañar dos pilares de nuestra investigación, es decir, los conceptos de cultura y diferencia, lo que nos permitirá entender los patrones de conducta de la población indígena que emigra a la ciudad de México, concretamente a la Delegación Coyoacán, en relación con su condición social históricamente determinada por las diferencias lingüísticas, culturales y educativas que los conforman.

La revisión de estos referentes conceptuales nos obliga a abordar el campo de la cultura como la expresión del presente respaldado por el pasado; como dice Zemelman, “con un ajuste de cuentas con la herencia cultural anterior”,<sup>3</sup> o como señala Geertz: “en el presente no hay nada que no sea pasado o el pasado es un montón de cenizas”.<sup>4</sup>

## LA CONCEPCIÓN DE GRUPOS CULTURALES

El desarrollo histórico de los pueblos originarios<sup>5</sup> se rompió dejando un “referente simbólico entre el tiempo que quedó atrás pero también como futuro”,<sup>6</sup> y se dio paso a un nuevo proyecto de organización social, en el que la asimilación y la incorporación eran el planteamiento fundamental para lograr

---

<sup>3</sup> Hugo Zemelman Merino, “Cultura y política en América Latina”, en *Cultura y política en América Latina*, p. 15.

<sup>4</sup> Clifford Geertz, *La interpretación de la cultura*, p. 283.

<sup>5</sup> Lo étnico se entenderá como “una forma de identidad colectiva situada en el proceso histórico del desarrollo social”. (Gilberto Giménez Montiel, comp., *Programa nacional de formación de profesores universitarios en ciencias sociales. La teoría y el análisis de la cultura*, p. 43.)

<sup>6</sup> Ricardo Melgar Bao, “Las utopías indígenas y la posmodernidad en América latina”, en *Revista Americana*, vol. 6, año VIII, México, noviembre-diciembre, 1994, p. 76.

una “sociedad homogénea”, que mantenía a los indígenas como raza inferior, como mano de obra para los trabajos más difíciles y siempre al servicio del criollo o mestizo. Esta condición social del indio trajo como consecuencia el desplazamiento de sus derechos políticos, económicos, educativos y culturales; en otras palabras, se les obstaculizó el derecho a su desarrollo propio, sin embargo, al interior de los diferentes grupos originarios, en el seno de sus comunidades y de su familia se conservaron sus propias enseñanzas, su lengua y su cosmovisión, fortaleciendo así su pasado prehispánico y recreando su memoria colectiva. A este proceso se le reconoce como identidad<sup>7</sup> étnica aunque para otros sólo es parte de la resistencia cultural.<sup>8</sup>

Lo anterior nos permite ver que la idea de “sociedad homogénea”, en el espacio y tiempo del desarrollo histórico de los pueblos originarios ha confundido igualdad con desigualdad. Durante la Colonia, el concepto de igualdad era entendido como la incorporación de los indios a una organización social, pero bajo la estructura social de clases.<sup>9</sup> Esta desigualdad los colocó como colonizados, es decir, pasaron de ser dueños y

---

<sup>7</sup> De manera general, la identidad implica un reconocimiento de los otros, pero con un previo reconocimiento y aceptación propia; es decir, supone un percibirse y aceptarse igual a unos y diferente a otros. Asimismo, la identidad es un concepto político que nos ayuda a entender y resignificar los procesos histórico-culturales y educativos que han determinado a los pueblos indios. “La representación del pasado prehispánico como futuro revela su condición utópica, pero además la propia clave de su identidad”. (Idem.)

<sup>8</sup> En esta misma lógica, la identidad étnica como una identidad diferenciada, es la autoafirmación de lo mismo y de lo propio legitimado en un contexto universal simbólico (el universo simbólico vincula al sujeto en un acontecer y un suceder significativo) y la resistencia cultural es la lucha simbólica de las representaciones en una permanente lucha histórica. La interacción entre identidad cultural y resistencia cultural permea la memoria colectiva. “La negatividad [del] tiempo colonial (los quinientos años) opera como la clave de la resistencia étnica en el plano de la cosmovisión”. (Idem.)

<sup>9</sup> Un ejemplo de esto fue la introducción de los españoles del concepto de “propiedad privada, obligando con ello a transformar los terrenos comunales en mínimas parcelas individuales que no alcanzaban ni siquiera a producir lo necesario para la subsistencia. [Entonces, la propiedad privada] despojó al indígena de sus tierras, primero de hecho, bajo formas de encomienda, y luego de derecho, bajo formas de hacienda”. (M. de Diago Almeida, J. Haidar *et al.*, *op. cit.*, p. 12.)

señores a sirvientes y esclavos de los conquistadores, de tal suerte que el imaginario de los dominados actuó a su interior a partir de nuevas formas de conocer, de producir conocimientos, de concebir perspectivas e imágenes, de sistemas de imaginación, de símbolos, de uso de los recursos, de patrones de expresión formalizada y objetivada; es decir, una visión intelectual llena de creencias e imágenes referidas a lo sobrenatural.<sup>10</sup>

Ahora bien, para los pueblos indios "el imaginario [...] se recrea a partir de su propia memoria colectiva",<sup>11</sup> la cual almacena símbolos que expresan una forma de ver al mundo diferente a la cultura occidental. Pero no hay que entender esto como una postura radical entre los buenos y los malos, sino desde la determinación de un proceso histórico de colonización que generó un desarrollo social, cultural y político diferente al que se tenía antes de la conquista.

Este problema de dominación/subordinación que se incorporó en una relación asimétrica, donde la cultura dominante incorporó esta categoría a los diferentes grupos étnicos y constituyó un híbrido entre lo "propio y lo ajeno", que trascendió a las relaciones sociales y dejó de ser un problema individual, incorporándose como parte de una forma de vida de los pueblos originarios.<sup>12</sup> A esto Bonfil lo llama aculturación, en clara referencia del concepto desarrollado por Aguirre Beltrán en la antropología mexicana.<sup>13</sup>

Decimos que es asimétrico porque en este proceso de aculturación no existió reciprocidad ni supuso un intercambio, en la medida en que su condición era de subordinados, lo cual los coloca en un plano de desigualdad social, cultural, lingüística, política y educativa. Esto nos deja ver que cultura

---

<sup>10</sup> Aníbal Quijano, "Colonialidad modernidad-racionalidad", en Heraclio Bonilla, comp., *Los conquistadores. 1491 y la población indígena de las Américas*, pp. 438-439.

<sup>11</sup> R. Melgar, Bao, *op. cit.*, p. 76.

<sup>12</sup> Un ejemplo de ello es la religión, en la que, para muchos pueblos originarios la virgen de Guadalupe es un símbolo de propiedad motivado por la devoción. Esta concepción simbólica ha sido transmitida desde la Colonia, con el desplazamiento de las prácticas religiosas prehispánicas.

<sup>13</sup> Guillermo Bonfil Batalla, "Lo propio y lo ajeno, una aproximación al problema del control cultural", en *La cultura popular*.

y poder están muy relacionados en la medida en que “la cultura no se presenta como algo externo al poder, sino como una forma de poder que define su capacidad de imponer significados, valores y modos de comportamiento ‘legítimos’ por vía pedagógica o violencia simbólica”.<sup>14</sup>

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

Lo anterior significa que la dominación<sup>15</sup> europea introdujo una carga de conceptos, preconcepciones e idiosincrasia a los indígenas degradados como racionalmente inferiores. Fue esta estructura colonial de poder la que produjo una discriminación racial y étnica y la que hasta esta fecha impera en el poder mundial como una imposición de patrones de producción y expresiones culturales dominantes. Cabe aclarar que antes de la conquista también existían clases que sustentaban el poder, como era el caso más conocido de los incas y de los aztecas, pero la diferencia es que

los medios de comunicación de muchos grupos étnicos [...] se enriquecían con elementos materiales y espirituales de los grupos conquistados; situa-

---

<sup>14</sup> Gilberto Giménez Montiel, “La problemática de la cultura en las ciencias sociales”, en G. Giménez Montiel, comp., *op. cit.*, p. 39.

<sup>15</sup> La dominación se conoce como colonialismo. En su aspecto político, la dominación colonial ha sido derrotada en la amplia mayoría de los casos. El sucesor es ahora el imperialismo, que marca una asociación de intereses sociales entre los grupos dominantes con los países desigualmente colocados. (A. Quijano, *op. cit.*, p. 437.)

ción que no se dio con la conquista de los españoles en la medida en que el desarrollo de sus fuerzas productivas y las relaciones de producción [...] redujeron al indígena a una condición de explotación mayor a la de la época prehispánica.<sup>16</sup>

La situación de colonizados no ha cesado para los pueblos indios desde hace más de quinientos años, en tanto son considerados segmentados y aislados, lo cual imprime diferencias sociales, culturales y lingüísticas con los parámetros de la cultura occidental. Desde esta posición, la etapa poscolonial constituye un problema de racionalidad y modernidad, en la medida en que los pueblos indios no son compatibles con el desarrollo social debido a su desenvolvimiento en el tiempo y el espacio. En el tiempo se les ve como primitivos y en el espacio como incivilizados. Detrás de esta manera de percibir al indígena se infiere la existencia de una concepción globalizante destinada a subsumir las diferencias de los indígenas en el marco de la sociedad occidental; esta posición niega que

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

Por tanto, la idea de totalidad social en particular no solamente no niega sino que apoya en la diversidad y en la heterogeneidad histórica de la sociedad. En otros términos, no sólo no niega sino que requiere de la idea de "otro", diverso, diferente; y esa diferencia no implica necesariamente, ni la naturaleza desigual del otro por la exterioridad absoluta de las relaciones, ni la desigualdad jerárquica o la inferioridad social del otro. Las diferencias no son necesariamente el fundamento de la dominación.<sup>17</sup>

---

<sup>16</sup> M. de Diago Almeida, J. Haidar et al., op. cit., pp.17-18.

<sup>17</sup> A. Quijano, op. cit., pp. 446-447.

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

Es por ello que el levantamiento que se ha llevado a cabo actualmente<sup>18</sup> en Chiapas, vuelve a poner al indígena en un panorama nacional y, de alguna manera, es la continuación de las rebeliones indígenas desde la conquista, en la que los reclamos de igualdad implican la exigencia de respeto a sus diferencias asociadas a su condición cultural, lingüística y a su espacio social.<sup>19</sup>

La igualdad que reclaman los indígenas es un reflejo entre lo epistemológico y lo emocional, entendido como el conocimiento ligado a la vida humana y como una forma de actuar determinada por la realidad; es decir, responde a una consideración que se da en individuos reales, los cuales responden a la necesidad práctica de orientar sus acciones en el mundo.<sup>20</sup>

Lo emocional se dirige a un reconocimiento y respeto en el campo político-social y cultural de sus diferencias como pueblos originarios, con

---

<sup>18</sup> Generalmente a estos movimientos se les considera producto de una manipulación de agentes extranjeros, ya que los “indígenas son objeto inevitable de manipulación. Para los grupos de poder criollo-mestizo los indígenas serán siempre menores de edad sin derecho a opción política, sin capacidad de exhibir su propia razón y su propia esperanza”. (R. Melgar Bao, *op. cit.*, p. 67.) Esto lo podemos ver más claramente en el caso de Chiapas, donde los medios de comunicación han propagado la idea de que detrás de los movimientos sociales siempre hay un inspirador destacado que generalmente es un representante elitista, un líder, en este caso el subcomandante Marcos; de ahí la necesidad y la urgencia de descubrir su verdadera identidad. (Carlos Lenkersdorf, *Los hombres verdaderos, voces y testimonios tojolabales*, p. 18.)

<sup>19</sup> Pierre Bourdieu, *Capital cultural, escuela y espacio social*, pp. 34-35.)

<sup>20</sup> Luis Villoro, *Creer, saber, conocer*, p. 250.

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

A pesar de esta desigualdad, los pueblos indios han podido preservar sus espacios territoriales con acciones bastante limitadas y básicamente defensivas; la crisis social y las difíciles condiciones económico-políticas que han tenido que enfrentar, ha sido el resultado de una lucha por la sobrevivencia como grupos diferenciados<sup>21</sup> e históricamente determinados, con un desarrollo de civilización propia paralela a la civilización occidental. El problema se dificulta cuando se hace la interpretación histórica de los pueblos originarios y se reconocen diferentes problemáticas como la lengua, la cultura, la educación, la idiosincrasia y otras que son las mediaciones del proceso y caracterizan lo históricamente determinado.

En las diferentes formas de concebir esta determinación histórica media una concepción del tiempo. Para la cultura occidental la conquista se ha entendido como una cadena de acontecimientos únicos e irreversibles, mientras que para los pueblos indios, el tiempo es visto como un acontecer cíclico en relación con un orden cósmico, que pudo ser aprehendido por el pasado, pero por el "pasado como futuro", es decir, como renovación del tiempo y del espacio; como pasado capaz de renovar el futuro y de revestir la situación vivida;<sup>22</sup> luego entonces, el devenir histórico de los pueblos indios cobra otro significado pues durante la época colonial se generó un proyecto

---

<sup>21</sup> Más adelante se analizará y detallará esta concepción.

<sup>22</sup> Walter D. Mignolo, "Los estudios subalternos ¿son posmodernos o poscoloniales?: la política y las sensibilidades de las ubicaciones geoculturales", en Revista *Casa de las Américas*, núm. 204, La Habana, Cuba, p. 21.

de sociedad diferente, en este sentido, el espacio y el tiempo<sup>23</sup> responden a otra forma de pensar su determinación histórica. Lo anterior debe ser explicado desde un proceso de objetivación, en el que la abstracción de un pensamiento se da cuando la representación (correspondencia entre objetos y palabras) permite intercambiar percepción y concepto, lo que se expresa a través de un esquema conceptual donde el lenguaje figura dentro de sus múltiples manifestaciones.<sup>24</sup> La lengua juega un papel fundamental en la medida en que el lenguaje, a través del habla, nos expresa una relación entre dos tiempos que manifiestan una cosmovisión diferente si hablamos de pueblos originarios, cuya identificación con ella ha marcado su derecho a definirse como individuos pertenecientes a un grupo étnico que mantiene un código y una práctica común en el que las lenguas son precisamente una manifestación de la diferencia cultural.

Es claro que el lenguaje no es la única forma de expresión, pero sí es la manifestación de formas de pensar que reflejan un cúmulo de saberes y experiencias heredadas por la tradición, y es, en este sentido, que la expresión lingüística nos permite captar y percibir la realidad y la manera de relacionarse con ella, articulando una forma de razonamiento a través de símbolos y mitos y evocando el pasado a un presente como futuro y relacionándolo con un espacio que se ha ido modificando con la relación intercultural. Cuando entramos al terreno de la interculturalidad entramos al campo de la cosmovisión, pues ésta es la manera de ver al mundo.<sup>25</sup>

---

<sup>23</sup> Es importante aclarar que “la representación del espacio se forma indisolublemente con la del tiempo, sin embargo, por el hecho de que las relaciones espaciales sean asequibles a la percepción sensorial directa y parecen evidentes mientras que las relaciones entre los fenómenos en el tiempo no se dan esquemáticamente, y se necesitan relacionar el presente con el pasado y con el futuro, se considera que la categoría del tiempo surgió más tarde que la del espacio”. (M. de Diago Almeida, J. Haidar *et al.*, *op. cit.*, pp. 335-336.)

<sup>24</sup> Jodelet Denise, “La representación social: fenómenos, conceptos y teoría”, en S. Moscovici, *Psicología social*, II. *Pensamiento y vida social psicología social y problemas sociales*, p. 481.

<sup>25</sup> C. Lenkersdorf, *op. cit.*, p. 55.

Resulta difícil reconocer la legitimación del orden cósmico de los pueblos originarios frente a la lógica del mundo occidental. Durante la Colonia, la incorporación y asimilación del indio al proyecto de organización social occidental complicó un proceso en el que se subordinó a los pueblos indios a valores sociales impuestos, lo que derivó en una relación asimétrica. Ya se ha señalado cómo la estructura colonial<sup>26</sup> produjo la discriminación de la civilización indígena, que los veía siempre en desventaja histórica y cultural en relación con la cultura europea. Como ya se ha dicho también, los pueblos indios han sido invadidos por diversos mecanismos de aculturación y asimilación, a través de los cuales se les ha impuesto una cultura ajena, con miras a unificar una sociedad. Esta política ha generado en los pueblos indios valores culturales, políticos y educativos de la cultura occidental, que se han transmitido de generación en generación a través del lenguaje.

Desde una perspectiva histórica, los sujetos sociales indígenas representan una colectividad que los hace identificarse a sí mismos, y por otros, de acuerdo con su lenguaje, sus características de raza tales como ciertos rasgos físicos su “rostro moreno, de pómulos altos, ojos rasgados”,<sup>27</sup> su cosmovisión, la pertenencia a un territorio y una organización política, económica y educativa propia. De alguna manera, esta identificación responde a dos niveles de interpretación. Por un lado está el indígena que se asume y vive<sup>28</sup> bajo esta clasificación y, por el otro, está el occidental que utiliza esta clasificación como discriminación racial.

---

<sup>26</sup> La Colonia dio paso a una nueva estructura social que otorgó un significado distinto a la civilización y, por ende, al sujeto social indígena.

<sup>27</sup> G. Bonfil Batalla, *México profundo. Una civilización negada*, p. 90.

<sup>28</sup> En este trabajo se hace la diferencia entre asumirse y vivirse. Lo primero se entiende como que el sujeto perteneciente a una cultura diferenciada acepta su identidad y valora su realidad expresada como sujeto social históricamente determinado, es decir, actúa y piensa en consecuencia. El vivirse como sujeto perteneciente a un pueblo originario entra en oposición con su determinación histórica, incorporando prácticas de la cultura occidental y poniendo en juego su identidad, rechazando su origen y su determinación como sujeto culturalmente diferenciado.

Podemos considerar lo anterior como rasgo importante de distinción; sin embargo, el concepto nos presenta un potencial histórico que obliga a entender a los pueblos originarios desde su determinación histórica como construcción de proyectos sociales diferentes. En el marco de esta determinación, el tiempo se “forma sobre la base del movimiento [...] y el espacio] es consecuencia de una etapa de la evolución”<sup>29</sup> del tiempo; ambos son referentes que cristalizan momentos sucesivos que han operado en la historia para determinar estructuras sociales, como los grupos étnicos. Tenemos que reconocer que con la conquista, la cultura prehispánica se fue mezclando con otra complejidad cultural a partir del mestizaje, lo que trajo como consecuencia el que la cultura indígena quedara relegada al pasado.

Asimismo, el mestizaje biológico provocado por la colonización generó la distinción de castas: indios, criollos, mestizos, negros y occidentales, esta diferenciación implicó de entrada una desigualdad que se evidenciaba a través de la presencia o ausencia de rasgos somáticos generales en los indios. Este mestizaje desigual, a lo largo de la historia, confirma la existencia de una organización social y de una continuidad cultural.<sup>30</sup> En este contexto, la lengua y la cultura constituyen el principio de un comportamiento por condición de existencia; es decir, la lengua forma parte del elemento fundamental que da origen al proceso de la conformación de desarrollo de estos pueblos originarios. La lengua originaria marca una determinación histórica y también una dependencia de orden en las etapas del desarrollo de estos pueblos; es un elemento constitutivo de la cultura, en tanto lengua y cultura no son realidades independientes.<sup>31</sup>

La discriminación racial, lingüística y étnica sufrida por los indígenas fue introyectando una subordinación cultural y educativa a través del imaginario de dominación que el sujeto social indígena interactúa de tal forma con la cultura occidental que los lleva a actuar subordinadamente sin que se tenga [en algunos casos] conciencia de ello; sin embargo, cuando la integración del

---

<sup>29</sup> M. de Diago Almeida, J. Haidar *et al.*, *op. cit.*, p. 337.

<sup>30</sup> G. Bonfil Batalla, *México profundo. Una civilización negada*, pp. 40-41.

<sup>31</sup> M. de Diago Almeida, J. Haidar *et al.*, *op. cit.*, p. 39.

indio se da por su interacción con los peninsulares, la conciencia responde a otro valor, en la medida en que se da la asimilación y se establece una relación de “sujetos iguales” pero con tratos diferentes por su determinación socio-histórica y político-cultural, la cual deriva en una relación asimétrica.

Esta relación asimétrica se introdujo principalmente a través de la educación, en la medida en que se puso en práctica la evangelización<sup>32</sup> que utilizaba procesos de enseñanza-aprendizaje que desplazaron a la lengua indígena por el español, eliminando así su identidad étnica y lingüística. La práctica de evangelización utilizada como estrategia de adoctrinación y la idea de integración al sistema colonial fue sometiendo a los pueblos indios a una estructura de poder desde la perspectiva de discriminación social, racial y étnica.<sup>33</sup>

La discriminación étnica se dio a partir de la imposición lingüística generada por este rechazo social que estuvo acompañada de genocidio,<sup>34</sup> tanto cultural como físico. Sin lugar a duda, la confrontación entre estas sociedades<sup>35</sup> durante la Colonia definió el principio de aculturación. La continuidad y la mezcla entre el pasado y el presente es producto de inclusiones y apropiaciones de la memoria colectiva actual, cuya determinación en relación con el proceso de aculturación se explica como resultado de un intercambio desigual de dominación y subordinación; en tanto, la capacidad de decisión que define el control cultural es también una capacidad social que incluye valores, conocimientos, experiencias, habilidades y capacidades preexistentes, de tal manera, el control cultural no puede ser absoluto ni abstracto, sino histórico.<sup>36</sup>

---

<sup>32</sup> La evangelización es considerada como sinónimo de aculturación.

<sup>33</sup> A. Quijano, *op. cit.*, p. 438.

<sup>34</sup> Un ejemplo de genocidio cultural es la extinción de la diversidad lingüística, frente a una lengua altamente significativa. En cuanto a lo físico, además de la resistencia, tan sólo con el “trabajo de las minas murieron miles de aborígenes”. (Citado en M. de Diago Almeida, J. Haidar *et al.*, *op. cit.*, p. 19.)

<sup>35</sup> Habría que destacar que antes de la conquista se daba una relación de poder y lucha entre los grupos étnicos como forma para imponer dominación y fortalecer su identidad, como en el caso de los incas y los aztecas fundamentalmente; esto fue un factor que fragmentó y debilitó a los grupos étnicos, favoreciendo el proceso de conquista y colonización europea.

<sup>36</sup> Bonfil Batalla, *La cultura popular*, p. 79.

La determinación cultural entendida como proceso histórico, la memoria colectiva imprime la expresión indígena de un pasado prehispánico con el sello de la conquista occidental, cristalizando un híbrido de elementos culturales que modifican la identidad étnica donde la concentración del poder se da en el terreno simbólico. La cultura que se va estructurando a través de este híbrido de elementos culturales pone en “conflicto memoria y olvido”,<sup>37</sup> en tanto derivan ideologías que suministran una salida simbólica generada por el desequilibrio social<sup>38</sup> con componentes diferenciados a través de poderes asimétricos y de intercambio desigual.

Hablar de la memoria colectiva no sólo significa repetir una experiencia pasada, sino que implica la reconstrucción del imaginario<sup>39</sup> como un elemento necesario para mantenerla. El imaginario es un concepto abstracto que permite el paso de la imagen concreta a un pensamiento abstracto; en la organización interna de este pensamiento abstracto median los referentes culturales con el principio de consistencia interna del sujeto social indígena y del colectivo cultural al que se pertenece. El recordar hace referencia a un hecho del pasado con respecto al cual el presente es meramente un punto del pasado;<sup>40</sup> pero en este caso concreto, la relación del presente con el pasado hace alusión a una raza, a una lengua y a una cultura como los pilares de la memoria colectiva.

El futuro simbólico se entiende como el trasfondo de una profecía, la cual no significa predicción, sino promesa. Cuando se hace referencia a una profecía

---

<sup>37</sup> Monique Legros, “La expresión del pasado, del náhuatl al castellano”, en *La memoria y el olvido. Segundo simposio de historia de las mentalidades*, p. 21. El olvido colectivo es la ruptura del pasado con el presente, lo que borra la memoria colectiva y resquebraja la identidad individual y colectiva, trayendo como consecuencia la desintegración de un grupo étnico.

<sup>38</sup> C. Geertz, *op. cit.*, p. 179.

<sup>39</sup> “Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de diferencias que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso dar un sentido a lo inesperado; categoría que sirve para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos”. (S. Moscovici, *op. cit.*, p. 472.)

<sup>40</sup> Leibniz, en Ernest Cassirer, *La filosofía de la ilustración*, p. 82.

se oculta un mito que está representado por imágenes y símbolos. Desde la cosmovisión cultural de los pueblos indios, como parte de las predicciones los elementos simbólicos representan una relación concreta de esta concepción del tiempo. La historia profética da cuenta de acontecimientos que hacen referencia a esta concepción del tiempo cíclico; al respecto, Farriss nos presenta varios ejemplos en los que la profecía se presenta y el mito se cumple.

Uno de ellos es el caso de Moctezuma, a quien se advirtió sobre la invasión por hombres barbados, que se cumplió con la llegada de Cortés y que respondía al cataclismo del retorno de Quetzalcóatl, o la profecía equivalente a un sistema calendárico de la sequías que se registran en el libro de Chilán Balam en la década de los ochenta de cada siglo.<sup>41</sup> Por otro lado está

... la creación de los cuentos [que] remontan a la conciencia mitológica, un análisis al interior de estos sistemas en la cultura kechua mostraría la unidad de una visión específica del mundo [donde] los mitos antiguos explican [...] las costumbres que [expresan] que la tierra origina y conserva la vida en una continuidad a través del tiempo.<sup>42</sup>

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

Pero tampoco es posible reunir todos los acontecimientos pasados en una memoria colectiva, porque ésta no es sólo representación, sino también construcción y entre éstas median intereses del pasado, en función del

---

<sup>41</sup> Nancy Farriss, "Recordando el futuro, anticipando el pasado: tiempo histórico y tiempo cósmico entre los mayas de Yucatán", en *La memoria y el olvido. Segundo simposio de historia de las mentalidades*, p. 55.

<sup>42</sup> M. de Diago Almeida, J. Haidar *et al.*, *op. cit.*, p. 30.

presente, en la medida en que la memoria colectiva es el resultado de “una interrelación de memorias individuales”.<sup>43</sup>

También habría que señalar que el pensamiento simbólico de los pueblos indios circula en un espacio y en un tiempo donde las interpretaciones simbólicas se mueven en un híbrido cultural que modifica interpretaciones del pensamiento simbólico y que se manifiestan en comportamientos que los diferencian de la cultura occidental, en tanto los elementos simbólicos de los pueblos indios se van desvalorizando por las formas subalternas de la cultura dominante. Esto nos deja ver, por un lado, que los símbolos prehispánicos no pueden ser leídos con un mismo significado en el presente y, por el otro, que la pluralidad cultural del pasado encarna una dominación y dependencia política, cultural y educativa en el presente.

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

... el sistema de pensamiento está basado sobre una distinción entre el tiempo cósmico, que es cíclico, y el tiempo histórico, que es lineal. El tiempo cósmico es el elemento dominante, mientras que el tiempo histórico le está subordinado o está incluido en él [...] la naturaleza del tiempo histórico [...] y su relación con el tiempo cósmico [está la crónica; la cual] ha sido preservada originalmente por la tradición oral [donde] los ancianos de la comunidad [...] son los depositarios de la memoria colectiva.<sup>44</sup>

En este sentido, los dos tiempos expresan hechos reales; el presente conocido por la memoria y el pasado recuperado por la memoria colectiva,<sup>45</sup> “el futuro es solamente el tiempo de la posible realización de órdenes o

---

<sup>43</sup> Roger Bastide, citado por G. Giménez Montiel, “La problemática de la cultura en las ciencias sociales”, en *op. cit.*, p. 45.

<sup>44</sup> N. Farris, *op. cit.*, p. 52.

<sup>45</sup> Parafraseando a Melgar, el imaginario de los pueblos indios se recrea a partir de su propia memoria colectiva en la que el presente lleva el signo colonial del pasado prehispánico como clave de su propia identidad. (Ricardo Melgar Bao, “Las utopías indígenas y la posmodernidad en América latina”, en *Revista Americana*, vol. 6, año VIII. México, nov.-dic., de 1994, p. 76.)

prohibiciones, deseos, temores, proyectos, predicciones actuales o pasadas, sobre lo que siempre se cierne el peligro del no advenimiento”.<sup>46</sup> Con la conquista occidental en Mesoamérica, “el pasado fue presente para sus contemporáneos y fue futuro para los que vivieron antes y sólo lo imaginaron. Nuestro presente fue futuro de las generaciones pasadas y será pasado para las generaciones venideras”.<sup>47</sup>

Esta concepción de tiempo articula una forma de razonamiento a través de símbolos, en los que el tiempo y el espacio determinan la lógica que la ordena en un “antes” y un “después”, de un “por qué” y de un “por lo tanto”;<sup>48</sup> con esta lógica, “el tiempo se ha formado históricamente sobre la base de los espacios”;<sup>49</sup> es decir, el espacio es donde se materializa el tiempo y éste es un proceso que determina el espacio. Para entender esto en el contexto de un pensamiento cíclico, es necesario abordar el concepto de símbolo y sus determinaciones en el tiempo y en el espacio.

El tiempo aparece como una relatividad de valores que da cuenta de una manera de ser, de pensar y de actuar en un tiempo histórico “que debe comprenderse como una consecuencia en la que se cristalizan las opciones de los diferentes sujetos”;<sup>50</sup> si hacemos referencia a los pueblos indios, su pensamiento se basaba y regía por un tiempo cósmico cíclico. Esta concepción cósmica se mueve en un marco de símbolos que, de acuerdo con Geertz, es

... una palabra que se usa para designar una gran variedad de cosas, con frecuencia muchas al mismo tiempo o para designar algo diferente. En este sentido la lógica simbólica lleva un nombre impropio. [En otras palabras], el símbolo designa cualquier objeto, acto, hecho, cualidad o relación que sirve como vehículo de una concepción-la concepción es el significado’ de símbolo.<sup>51</sup>

---

<sup>46</sup> M. Legros, *op. cit.*, p. 22.

<sup>47</sup> *Ibid.*, p. 27.

<sup>48</sup> *Ibid.*, pp. 22 y 25.

<sup>49</sup> M. de Diago Almeida, J. Haidar *et al.*, *op. cit.*, p. 335.

<sup>50</sup> H. Zemelman Merino, “Cultura y política en América latina”, en *Cultura y política en América Latina*, p. 16.

<sup>51</sup> C. Geertz, *op. cit.*, p. 90.

Cuando estos símbolos transitan por una herencia cultural, pasan a ser vitales en tanto confieren significados de una realidad con formulaciones tangibles de ideas, abstracciones de las experiencias fijadas en formas perceptibles, representaciones concretas de ideas, de actitudes, de juicios, de anhelos o de creencias. [Todo ello constituyen] los elementos simbólicos”.<sup>52</sup> Estos símbolos cobran significado para un grupo de individuos que comparte un proceso social de experiencia común y del dominio de un código común, es decir, los símbolos se identifican como tales cuando la significación se torna consciente.

La estructura cultural de los pueblos indios está representada por símbolos que se colocan en un marco cósmico, que permiten comprender el universo y, al comprenderlo, les da la capacidad de experimentar sentimientos que se definen y manifiestan con emociones y reacciones que confirman su comunidad étnica. El símbolo representa la categoría básica del pensamiento; es la cognición de las formas y relaciones que el sujeto indígena tiene de las cosas y comienza por una percepción espacial de la que surge una abstracción que con el tiempo le permiten describir el mecanismo del paso de la imagen concreta a un concepto abstracto.<sup>53</sup>

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

Por lo anterior podemos decir que “la cultura denota un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en forma simbólica por medio de

---

<sup>52</sup> *Idem.*

<sup>53</sup> M. de Diago Almeida, J. Haidar *et al.*, *op. cit.*, p. 335.

los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida".<sup>54</sup>

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

Así pues, resulta difícil explicar lo que se denomina para estos grupos "actitud frente a la vida", porque de entrada nos presenta un problema en cuanto a las estructuras de significación simbólica que operan en un campo de fuerzas entre dominados y dominantes, donde los patrones culturales implican opresión política y que es parte de otra diferencia en tanto cristaliza representaciones simbólicas que determinan el comportamiento de los pueblos indios y sus condiciones reales de existencia como población indígena migrante; asimismo, esta "actitud frente a la vida" la podemos conocer, en parte, a través del lenguaje, en la medida en que nos introduce a una concepción del mundo indígena que legitima una situación de dominación, que los identifica como enemigos y que los ubica con significados de lucha y poder diferente frente a sus dominadores.

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

(por oposición a lo cultural) es [...] el conjunto de estructuras objetivas que reparten los medios de producción y el poder entre los individuos y los grupos sociales, y que determinan las prácticas sociales, económicas y políticas. [...] La estructura social es relación de fuerzas. Pero en el nivel mismo de la efectuación de las prácticas regidas por esas relaciones descubrimos una segunda estructuración: se trata de la "relación de sentido". Es

---

<sup>54</sup> C. Geertz, *op. cit.*, p. 88.

este reflejarse de las relaciones de fuerza como relaciones de sentido en el nivel mismo de las prácticas [...] lo que define lo cultural.<sup>55</sup>

La cita anterior nos deja ver que lo cultural expresa lo social, sin embargo, lo social tiene primacía sobre lo cultural, de lo cual se desprende una relativa autonomía de lo cultural en relación con lo social, lo que significa que se puede adquirir una cultura sin convertirse forzosamente en sujeto social de ella.<sup>56</sup> En este sentido, el símbolo cultural está más valorado por el sistema social que lo genera, lo que nos permite inferir que las culturas se constituyen alrededor de una cierta interculturalidad. Esto nos conduce a un problema más complejo que es entender el aprendizaje desde lo intercultural.

El puente articulador entre el sistema cultural de los pueblos indios con el sistema cultural occidental implica un proceso de interiorización<sup>57</sup> y de un “interaccionismo simbólico”. La interiorización cultural hace alusión al presente con estructuras culturales heredadas del pasado, como productos socioculturales engendrados por la historia. Estos productos históricos conocidos por la memoria colectiva son las “estructuras interiorizadas [como] esquemas de percepción,<sup>58</sup> de concepción y de acción común a todos los miembros del mismo grupo [lo que] constituye la condición de toda objetivación”.<sup>59</sup> El interaccionismo simbólico es una teoría que permite entender la interacción

---

<sup>55</sup> Roger Establet, “Cultura e ideología”, en G. Giménez, comp., *op. cit.*, pp. 177-178.

<sup>56</sup> *Idem.*

<sup>57</sup> De acuerdo con Bourdieu, “el concepto de habitus designa la cultura (de una época, de una clase o de un grupo cualquiera) en tanto que interiorizada por el individuo bajo la forma de disposiciones duraderas que constituyen el principio de su comportamiento o de su acción”. (Pierre Bourdieu, “Estructuras, habitus y prácticas”, en G. Giménez Montiel, comp., *op. cit.*, p. 265.)

<sup>58</sup> “El proceso de objetivación [...] permite intercambiar percepción y concepto. Al poner en imágenes las nociones abstractas, de una [...] idea, hace corresponder cosas con palabras, da cuerpo al esquema conceptual”. (S. Moscovici, *op. cit.*, p. 481.)

<sup>59</sup> P. Bourdieu, “Estructuras, habitus y prácticas”, en G. Giménez Montiel, comp., *op. cit.*, p. 273.

... entre los individuos. El significado que una cosa encierra para una persona es el resultado de las distintas formas en que otras personas actúan hacia ellas en relación con esa cosa. Los actos de los demás producen el efecto de definirle la cosa a esa persona. En suma, el interaccionismo simbólico considera que el significado, en este caso el símbolo, es un producto social, una creación que emana de y a través de las actividades definitorias de los pueblos indios a medida que éstos interactúan con la cultura occidental.<sup>60</sup>

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

Lo que marca la diferencia entre interiorización cultural con el interaccionismo simbólico es que el primero es el proceso en el que el sujeto social estructura un pensamiento simbólico afiliado a un estilo socio-cultural "con prácticas distintas y distintivas que ponen en juego principios de diferenciación diferente, [utilizando] de modo diferente los principios de diferenciación común",<sup>61</sup> y el interaccionismo simbólico permite explicar las relaciones cara a cara de los sujetos "indígena-occidental" pero a partir, del modo en que a éstos les ha sido definida su estructura socio-cultural por aquellos con quienes interactúan.<sup>62</sup>

---

<sup>60</sup> H. Blumer, *op. cit.*, p. 4.

<sup>61</sup> P. Bourdieu, *Capital cultural, escuela y espacio social*, p. 33.

<sup>62</sup> H. Blumer, *op. cit.*, p. 8.

La interiorización cultural y el interaccionismo simbólico como teoría sociológica me permitieron establecer una conexión importante en la estructura social del sujeto como parte de la memoria colectiva, porque inciden directamente en el comportamiento sociocultural de los pueblos originarios, en la medida en que modifican su propia identidad. “La identidad dista de anclarse en toda tradición, porque esta misma es dinámica y contradictoria”.<sup>63</sup>

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

## LOS GRUPOS CULTURALMENTE DIFERENCIADOS

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

---

<sup>63</sup> R. Melgar Bao, *op. cit.*, p. 77.

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

La cultura occidental coexistió con lo diferente; así pues, la modernidad no puede entenderse sin aquéllas; en tanto, se infiere una dicotomía entre las culturas europeas y las antiguas civilizaciones mesoamericanas; es aquí donde lo moderno se relaciona con lo colonial. En esa época, el impulso de la modernidad implicaba superar lo tradicional, mermando la tradición cultural, social y política de los pueblos indios. Es precisamente en esta concepción de modernidad que los pueblos indios buscan redefinir su identidad en la estructura social posmoderna, relacionándose de diversas formas ante el problema de su identidad como sujeto indígena con una historia culturalmente determinada y mezclada con prácticas sociales ajenas.

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

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

... la posibilidad de no ser como los de antes, o como los mayores, marca la compleja contrariedad que existe entre la permanencia que retroalimenta la identidad étnica de cara al futuro y la alteridad que se refiere a la memoria como el pasado que no volverá y no es deseable que vuelva para las nuevas generaciones. Pero, también la alteridad opera como legado de lo diferente.<sup>64</sup>

Este legado de lo diferente es el producto de un condicionamiento histórico, asociado y afiliado a la condición de pueblos originarios que opera con diferencias simbólicas y con un lenguaje desigual frente a una sociedad dominante, como la cultura occidental. Con base en ello, no se puede negar la existencia de las diferencias ni los principios de diferenciación en que paradójicamente se construyó el complejo cultural de los pueblos indios, a lo largo del proceso de colonización y de conquista.

Lo anterior lo podemos entender en relación con la significación de espacio-tiempo en que median los valores geopolíticos y geoculturales de los pueblos originarios y que a su vez determinan niveles de conciencia. Por ejemplo, la geopolítica y la geocultura tienen que ver con el sentido de territorialidad; sin embargo, no son iguales: la primera tiene que ver con el “ser de” y se asigna como discurso hegemónico y, la segunda, con el “estar en”, que se inscribe en el reconocimiento y aceptación de su identidad. Estos vínculos conforman una relación de características físicas y culturales que no pueden negarse aunque no se quiera pertenecer a la cultura determinada por su nacimiento y educación.<sup>65</sup> El reconocimiento de estas diferencias ha generado a los pueblos originarios separación social y segregación espacial.

A pesar de lo anterior, las diferencias cristalizan prácticas culturales distintas a la expansión de los procesos de desarrollo posmodernos. Un ejemplo de ello lo encontramos con la llegada de los españoles, quienes introdujeron el concepto de propiedad privada de la tierra desorganizando social y económicamente a los pueblos originarios; imponiendo una religión y una lengua que

---

<sup>64</sup> R. Melgar Bao, *op. cit.*, p. 76.

<sup>65</sup> W. D. Mignolo, *op. cit.*, p. 24.

derivó en el mestizaje cultural, o al introducir entre las poblaciones indígenas un valor financiero, como la moneda, como forma de organización e incorporación económica al mundo occidental, cuando el proceso de organización económica para los pueblos originarios era a través de la autosuficiencia o el intercambio. Actualmente, en varias comunidades indígenas aún encontramos la práctica del trueque como una ancestral característica cultural.<sup>66</sup>

Lo anterior es sólo un ejemplo de cómo la Colonia acuñó otro concepto de sociedad, como fue la “tradicción nueva”, donde el orden social de los pueblos indios entró a otra lógica de “razón poscolonial”.<sup>67</sup> Si bien es cierto que esto se pretendió desde el inicio de la Colonia, la realidad concreta que viven actualmente los pueblos indios ha permanecido, después de más de quinientos años, con símbolos culturales que se identifican como diferenciales y que los ha mantenido en resistencia frente a la globalización. Este concepto que se acuñó en la Colonia, respondía al proceso de aculturación y asimilación que tenían como signo distintivo la discriminación racial y étnica; los indios y los españoles enfrentaron de diferente manera el problema de la aculturación y asimilación. Por lo que respecta a los indios, su preocupación se ha centrado en su propia sobrevivencia, mientras que para los occidentales, la preocupación era esa sobrevivencia, pero a partir de un proceso de incorporación.

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

---

<sup>66</sup> M. de Diago Almeida, J. Haidar *et al.*, *op. cit.*, pp. 13 y 22.

<sup>67</sup> W. D. Mignolo, *op. cit.*, p. 37. “Lo posmoderno y lo poscolonial son caras de la misma moneda que ubican construcciones de imaginario y sitios de enunciación en aspectos diferentes a la modernidad”. (*Ibid.*, p. 34.)

El reconocimiento de esta pluralidad étnica reclama su descentralización real de poder, su autonomía y autodeterminación como sujetos sociales indígenas. La recuperación de su propio control social y político modificaría diametralmente la política del Estado, porque no es lo mismo decir que se reconoce el derecho de autodeterminación de los pueblos indios y manejarlo de manera demagógica, que llevarlo a cabo dentro de la estructura política hegemónica de nuestro país.<sup>68</sup>

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

... los pueblos indígenas deben ser reconocidos como poseedores de derechos innatos y colectivos diferenciados, incluyendo derechos de autodeterminación, autogobierno y autonomía [...] Sin embargo, el documento oficial de la declaración de Viena, evadió cuidadosamente esa redacción, y se refirió simplemente a la necesidad de afirmar el compromiso de la comunidad internacional por el bienestar de los pueblos indígenas.<sup>69</sup>

Este lapsus de no revisar cuidadosamente la redacción es la evidencia de la continuidad de una subordinación cultural que se rehúsa a reconocer y legitimar los derechos de igualdad social que corresponde a los pueblos indios por tener identidades separadas y diferenciadas. La diversidad étnica que existe actualmente es la evidencia del pasado en el presente; pero es también una preocupación para el proyecto social del futuro que se dirige a la globalización a partir de la expansión y dominio de un mercado integrador y de un financiamiento multinacional, en los aspectos técnicos, económicos e ideológicos, de tendencia occidentalizante y neoliberal que encubre la desigualdad social y étnica, prometiéndole una ilusoria igualdad<sup>70</sup> a través del proyecto de globalización.

---

<sup>68</sup> G. Bonfil Batalla, *México profundo. Una civilización negada* p. 243.

<sup>69</sup> Richard N. Adams, "Los pueblos indios en el proceso de globalización", en *Anuario Indigenista*, vol. xxxii, 1993, p. 373.

<sup>70</sup> Miguel Alberto Bartolomé, "Articulación de la Diversidad. III Reunión de grupos de Barbados", en *ibid.*, vol. xxxii, p. 144.

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

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

El proyecto neoliberal y sus representantes interpretan estas demandas no como reivindicaciones legítimas, sino como subversión, ignorando con ello que, por su historia, los pueblos originarios, desde la conquista, han llevado a cabo insurrecciones organizadas por ellos mismos,<sup>71</sup> lo cual significa que siguen viviendo el yugo del colonialismo que se ha impuesto a través del despojo de sus territorios para apropiarse de sus enormes reservas naturales, envolviéndolos en un imaginario colectivo de grupos dominados a los que se les reprime como organizaciones etnopolíticas.

Los estallidos y desafíos que manifiestan los movimientos sociales indígenas son la expresión de una memoria colectiva que ha venido a formar parte de su cultura política y como manifestación de su lucha por la supervivencia. Esto significa que a pesar de las grandes crisis e intentos

---

<sup>71</sup> C. Lenkersdorf, *op. cit.*, p. 19.

de extinción y exterminio que han vivido los indígenas, su identidad se ha visto como un colectivo en movimiento con procesos continuos de aprendizaje que han heredado a través de la memoria histórica. Es importante aclarar que la identidad no se da por una simple adscripción a un grupo social étnico, sino que responde a una pertenencia legítima por herencia que se va dando a partir de su identificación como sujeto integrante de ese grupo. La capacidad que han mostrado los pueblos originarios para vivirse y asumirse como miembros de una comunidad originaria los legitima como sujetos sociales capaces de pensar y actuar en una estructura social comunitaria, y esta capacidad de actuar y pensar los pone en planos desiguales y en contraste con la sociedad occidental dominante y hegemónica. Por ejemplo, Lenkersdorf hizo un estudio acerca de la organización social de los tojolabales en Chiapas como un proceso importante de representatividad. Parafraseando al autor, el todo de la comunidad representa una familia extensa y, por lo tanto, nadie está limitado para cumplir una sola función, dado que los casos familiares se extienden hasta el cielo y el universo entero, representando una familia cósmica. Esta manera de pensar comunidad-cosmovisión los somete a

... desempeñar una pluralidad de funciones, porque a cada uno le corresponde una pluralidad de papeles; con esta lógica, a nadie le toca la función de someterse y por lo mismo nadie nace objeto, los objetos se hacen por la acción de aquellos que se creen ser los únicos sujetos.<sup>72</sup>

Esta idiosincrasia evidencia el reclamo de que “todos somos iguales” porque todos somos sujetos y, por lo tanto, se necesita la voz de cada uno para lograr un consenso válido y de respeto a la libertad y a la individualidad. Para este pensamiento indígena, la libertad es “estar unidos en un sólo corazón, es decir, vivir en comunidad” para que la libertad sea de los comprometidos con la comunidad y, así, todos gocen del mismo beneficio.<sup>73</sup>

---

<sup>72</sup> C. Lenkersdorf, *op. cit.*, pp. 88-91.

<sup>73</sup> *Idem.*

El ejemplo anterior representa la conformación de una identidad colectiva en tanto sus funciones sociales, confirma sus valores étnicos, reivindica su organización social comunitaria, denuncia el autoritarismo, demanda respeto a su libertad como comunidad diferente, expresa una conciencia clara de defender su identidad comunitaria amenazada por la política de globalización, pues actúa y amenaza con procesos de ruptura de las identidades colectivas; en términos generales, demandan la igualdad de derechos, el derecho de tener principios de diferenciación y de poner en práctica estos principios de distinción cultural, de territorialidad y de autonomía. Ahora bien, a pesar de estos reclamos, "la percepción indígena de la pobreza significa un abanico de carencias, la primera es la contradicción de sus redes familiares, la segunda alude al hambre, la falta de tierra y todas las demás carencias básicas para la subsistencia familiar".<sup>74</sup>

La desintegración que tan persistentemente se ha pretendido realizar con los pueblos indios, desde la Colonia hasta la actualidad, nos ha dejado ver un proceso de contradicción en la medida en que los pueblos originarios han conformado y reafirmado su identidad colectiva, la cual se finca en el pasado histórico que se asume en el presente y que se continuará en el futuro. Esto no excluye que en este proceso de contradicción también se dé el resquebrajamiento de identidades colectivas por el proceso de modernización, y en ella la migración indígena, que interviene y penetra en las expectativas de comunidades con nuevas posiciones y entornos sociales que derivan en el olvido y rechazo de su memoria colectiva.

La situación anterior nos presenta las dos caras de una misma moneda, en tanto que las identidades colectivas pueden reafirmarse o desintegrarse por la migración, dependiendo de su fortaleza o debilidad. El enfrentamiento de estas dos posiciones es consecuencia de los procesos de modernización que tienden a dividir a los pueblos con el imaginario de la prosperidad y de la abundancia, disfrazando la miseria y la frustración de la pérdida de su identidad individual y colectiva. Esta estrategia de modernización fomenta la desigualdad creciente

---

<sup>74</sup> R. Melgar Bao, "Muchos Chiapas en América Latina. Las políticas etnocidas de los militares y tecnócratas neoliberales" en <<http://www.colciencias.gov.co/seiaal/documentos/rmt.htm>>, p. 7.

y el conflicto entre etnias; se les permite una ilusoria igualdad dentro de un proyecto homogeneizador, lo que se contrapone, con la fortaleza de las identidades colectivas, de manifestaciones de protesta y levantamientos armados.

Los levantamientos armados de los pueblos originarios que reclaman sus derechos como grupos culturalmente diferenciados exigiendo una transformación de la vida nacional, son una evidencia contundente de su existencia, como dicen los tojolabales, “como hombres verdaderos”.<sup>75</sup> Si bien es cierto que estas luchas son enfrentadas directamente por los pueblos originarios, “la magnitud de la crisis nos toca a todos”,<sup>76</sup> porque el reconocimiento de sus derechos implica la modificación del proyecto social de globalización mundial que trastoca intereses de clase, en tanto que:

La multiculturalidad sumergida que viven los indígenas [...] les subyace un deterioro alarmante de su condición de vida acompañado del despojo transnacional de sus recursos ambientales y culturales, arrojando en gran número a condiciones de pobreza, pobreza extrema y enajenación de su patrimonio cultural.<sup>77</sup>

Los pueblos indios tienen derecho a reivindicar su historia y su herencia cultural y lingüística, por lo tanto, también tienen derecho a ser respetados y a formar parte del proyecto social, pero no como sujetos incorporados al proyecto de cultura occidental, sino como parte de una sociedad pluricultural y multilingüe con identidades separadas y diferenciadas. El reconocimiento de estos derechos no es un asunto de respuesta demagógica, sino que es una perspectiva<sup>78</sup> defi-

---

<sup>75</sup> C. Lenkersdorf, *op. cit.*, p. 23.

<sup>76</sup> *Ibid.*, p. 24.

<sup>77</sup> R. Melgar Bao, “Muchos Chiapas en América Latina. Las políticas etnocidas de los militares y tecnócratas neoliberales” en *loc. cit.*, p. 6.

<sup>78</sup> “Una perspectiva es un modo de ver en el sentido amplio en el que ver significa discriminar, aprehender, comprender o captar. Se trata de una manera particular de mirar la vida, de una manera particular de concebir el mundo [...]. El mundo de la vida cotidiana (él mismo, por supuesto, un producto cultural, pues está estructurado de conformidad con las concepciones simbólicas de los hechos objetivos transmitidas de generación a generación)”. (C. Geertz, *op. cit.*, pp. 105-106).

nitivamente peligrosa para el proyecto globalizador, pero beneficiosa para la integridad de los pueblos indios como identidades diferenciadas.

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

Todo lo anterior es un primer punto de referencia de las diferencias simbólicas de los pueblos originarios y nos abre el camino para trabajar el problema de la didáctica desde la lógica de su cosmovisión, para luego abordar su aprehensión a partir de realidades lingüísticas y diferenciadas en este campo del conocimiento. Finalmente, podemos decir que los pueblos indios son culturalmente diferenciados en tanto:

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

## LOS GRUPOS CULTURALMENTE DIFERENCIADOS EN LA DELEGACIÓN COYOACÁN

La determinación histórica que ha caracterizado a los pueblos originarios por su condición de colonizados nos permite identificar las desventajas que han heredado, pero si a estas desventajas le agregamos la condición de migrante, su determinación histórica los restringe aún más en su desarrollo cultural y lingüístico propio, en tanto la conquista occidental no solamente interrumpió su desarrollo histórico, sino que ha cuestionado su existencia misma.<sup>79</sup>

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

La población indígena con la que se trabajó para realizar la presente investigación fue ubicada por sus rasgos distintivos, es decir, su cosmovisión y su lengua como características que los definen como pueblos originarios y que además dan cuenta del pasado vivo y del presente activo de su realidad concreta.

Si hacemos un recorrido histórico por lo que actualmente es la demarcación, nos encontramos con datos acerca de la presencia de pueblos originarios desde la época preclásica (850 a. C.) hasta nuestros días, por lo que consideramos que este lugar tiene una determinación histórica desde el mundo mesoamericano hasta el presente.<sup>80</sup>

---

<sup>79</sup> M. de Diago Almeida, J. Haidar *et al.*, *op. cit.*, p. 40.

<sup>80</sup> “Durante el siglo IX, [los habitantes] abandonan Aztlán y llegan a la Cuenca de México por el año 900, fusionándose con los pueblos toltecas ya establecidos. Estos pueblos fueron los xochimilcas, que se asentaron en Xochimilco, los chalcas en Chalco, los tepanecas desde Azcapotzalco hasta Coyoacán, los colhuas en la región de Texcoco y los tlaucicas y tlapeozcas, al no encontrar espacio, emigraron al Valle de Cuernavaca y a Tlaxcala respectivamente. A principios del siglo VII, cuando estos pueblos se habían

establecido en la cuenca, salieron también de Aztlán siete tribus, entre ellos los aztecas al mando de Huitziltón, quien a su muerte deificarían con el nombre de Huitzilopochtli y después de 267 años de peregrinación y de haber pasado bajo el mando de nueve jefes por lugares como Tula, Atotonilco, Cuautitlán, Chapultepec y Tizapán, llegaron ya con el nombre de mexicas bajo el mando de Tenoch a fundar dentro del lago la gran ciudad de ‘México-Tenochtitlan’ en el año 1325, aunque algunos autores dan la fecha de 1370. Una vez establecidos en Tenochtitlan, quedan, al igual que Coyoacán, bajo el dominio de los tepanecas. En 1363, muere sacrificado en Coyoacán con sus dos hijos mayores Acolnahuatzin. Fundador del poderío tepaneca en Atzacapozalco, no sin antes haber agrandado el territorio que heredó a su hijo Tezozomoc. En 1367, los tenochcas ayudan a los Tepanecas a conquistar Culhuacán, y un año después de la muerte de Tenoch, nombran a Acamapichtli como primer tlatoani o gobernador de Tenochtitlan. Con el fin de que los tepanecas reconocieran a Tenochtitlan y a Tlaltelolco como ciudades, los mexicas, los ayudaron a conquistar hacia el norte y noreste del lago desde Tenayuca a Chimalhuacán, y por el sur, de Xochimilco a Mixquic y ya fuera de la cuenca de Cuaunahuac hasta el Río Balsas. A la muerte de Acamapichtli en 1396, le sucede su hijo Huitzilihuitl, quien conquista para los tepanecas hacia el norte de la cuenca, Cuautitlán y Xaltocan. En 1410 los coyohuacas, que aún estaban bajo el régimen militar, a fin de convertir al pueblo de Coyoacán en ciudad, solicitan y obtienen de Tezozomoc enviar a su hijo Maxtla como gobernador, haciendo de ésta una de las grandes de la época en el señorío tepaneca. En 1417, Chimalpopoca, hijo de Huitziliui, ocupa, a los 12 años de edad, el trono de Tenochtitlan, e Ixtlóchitl gobierna Texcoco. Un año después, los tepanecas asesinan a Ixtlóchitl lo que obliga a su hijo Nezahualcóyotl a huir a Tlaxcala. En 1420, Tezozomoc, con el fin de consolidar sus dominios, entrega Huexotla a sus aliados Tlaltelolcas y a los mexicas les entrega Texcoco, conservando Coatlinchán para los Tepanecas. A su muerte, seis años más tarde, lo sucede su hijo Toyahuatzin, pero su hermano Maxtla lo despoja del trono enviándolo a Coyoacán. Como Chimalpopoca conspirara contra Maxtla por esa usurpación, es hecho prisionero y humillado por lo que se suicida en el año 1527. Ixcóatl, hijo de Acamapichtli, al ser electo como nuevo tlatoani de Tenochtitlan, se alía con Nezahualcóyotl para luchar contra Maxtla al cual derrotan y lo hacen huir a Coyoacán. En este lugar Maxtla busca la ayuda de los pueblos confederados para luchar contra los mexicas, pero se la niegan por lo que dispone (aconsejado por Cuecuex y a fin de provocarlos a luchar contra los de Coyoacán) invitar a los príncipes tenochcas a la gran fiesta que era dada en honor del dios tepaneca Xocotl, en donde después de recibirlos con flores y comida, los afrentan haciéndolos vestir ropas de mujer. Al saber este hecho, Ixcóatl ordena que bajo el mando de Tlacaelel y con ayuda de los colhuas se ponga a sitio a Coyoacán. Una vez derrotados los coyohuacas se convierten en sus tributarios, además de que sus tierras son repartidas entre los guerreros y aliados mexicas. Contrariados los coyohuacas por esta afrentosa derrota mataron a puñaladas a Maxtla, aunque algunos autores otorgan este hecho al propio Nezahualcóyotl”. (Eduardo Ríos G., “Historia de Coyoacán”, en [altavista.com.mx](http://altavista.com.mx), 2000.)

Antes de la Colonia, Coyoacán era un lugar que por su estratégica ubicación geográfica se relacionaba con varios territorios étnicos,<sup>81</sup> después de la conquista su organización contaba con una administración que hacía la recaudación tributaria ideada por la Corona española. Además de lo anterior, Coyoacán se ha caracterizado por ser un lugar de migración importante, lo que a la fecha resulta significativo en el desarrollo histórico de la demarcación, ya que es un lugar donde se concentran diferentes pueblos originarios que encuentran el espacio para vender sus productos artesanales, lo que ha permitido identificar una cultura multilingüe y pluricultural. Asimismo, este lugar es un espacio significativo en el marco de la historia, pues ha implicado que la mayor parte de estos pueblos se establezcan en comunidad en predios cercanos a la demarcación. Es en este sentido que nos planteamos la siguiente pregunta: ¿cómo ve la Delegación Coyoacán a los migrantes indígenas?

El suelo que ocupa la actual delegación política de Coyoacán, se encuentra al sur-oeste de lo que fue la cuenca de México, y es una de las 16 delegaciones que [...] integran el Distrito Federal. Tiene una superficie de 54.4 km<sup>2</sup>, lo que representa el 3.6% del total de la entidad.<sup>82</sup>

Coyoacán se constituye como delegación política a partir de 1929, pero si nos ubicamos en el pasado inmediato, de 1940 a 1995 la tasa media anual de crecimiento indígena migrante pasó del 8% en 1950 a menos de 0.5% en 1995. Esta tendencia a la baja en la tasa de crecimiento de su población es

---

<sup>81</sup> Según el eminente historiador yucateco, don Francisco Sosa, Coyoacán fue fundado por los Toltecas en el último tercio del siglo VII, y cuando sus habitantes fueron vencidos por los tlatoanes, quedó casi deshabitado. Es hasta fines del siglo IX en que grupos chichimecas acaudilados por Mixcóatl, llegan a la cuenca y se establecen en el Cerro de la Estrella y desde ahí, a base de guerras y alianzas con pueblos ribereños se adueñan de varios sitios, entre ellos Coyoacán. A mediados del siglo X, Topiltzin, hijo de Mixcoatl, regresa de Xochicalco donde fue educado y recupera el trono de su padre al dar muerte a su tío Atepanecat, asesino de su padre, adoptando entonces el nombre de Ce Ácatl Topiltzin Quetzatlcoatl y marcha su pueblo a fundar la que hoy se conoce como Tula en el actual estado de Hidalgo. (*Idem.*)

<sup>82</sup> *Idem.*

un síntoma directo del proceso de consolidación y disminución directa de la tasa de migración.<sup>83</sup> No obstante esta precaución, el Censo de Población y Vivienda realizado en 1995 por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) registró a 218 739 ocupantes de viviendas particulares, en las cuales el jefe(a) de familia o cónyuge hablaba alguna lengua indígena. Su distribución, de acuerdo con la lengua hablada se presenta en el Cuadro 1.

CUADRO 1

LINGUA	NÚMERO DE HABLANTES DE ALGUNA LENGUA INDÍGENA
Nahua	58,365
Otomí	36,406
Mixteco	31,244
Zapoteco	29,634
Mazahua	17,109
Mazateco	9,283
Totonaca	6,573
Maya	4,692
Mixe	4,546
Purépecha	3,430
Tlapaneco	2,418
Chinanteco	1,984
Huasteco (Tenek)	1,157
Otros	11,898
Total	218,739

Fuente: *Cuaderno estadístico delegacional* INEGI, 1995.

<sup>83</sup> *Cuaderno Estadístico Delegacional*, INEGI, 1995.

Las delegaciones políticas del Distrito Federal que tienen una presencia mayor a diez mil hablantes de lengua indígena se presentan en el Cuadro 2.

CUADRO 2

DELEGACIONES	NÚMERO DE HABLANTES DE ALGUNA LENGUA INDÍGENA
Iztapalapa	61,294
G. A. Madero	29,143
Cuauhtémoc	15,737
Tlalpan	15,057
Coyoacán	14,720
Álvaro Obregón	13,239
Xochimilco	12,624
Venustiano Carranza	10,222
Otras	46,703
Total	218,739

Fuente: *Cuaderno estadístico delegacional* INEGI, 1995.

La delegación Coyoacán ocupa el cuarto lugar en el Distrito Federal por presencia de población indígena, con el 7.7% del total; por lo que se refiere a esta misma demarcación, los datos catastrales registrados hasta 1995, en la Gaceta Oficial del D. F.,<sup>84</sup> consideran la existencia de 126 colonias.<sup>85</sup>

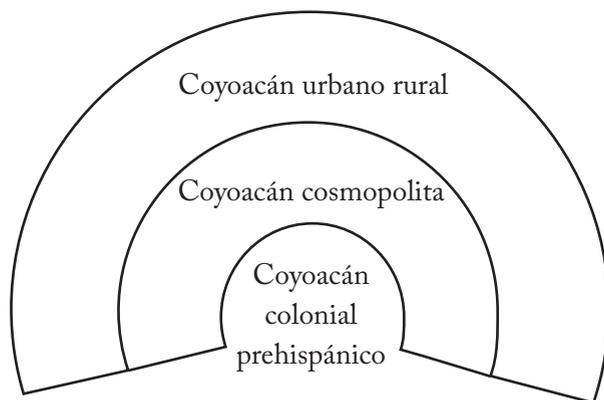
Podemos señalar que Coyoacán, tanto por su historia como por su ubicación se puede representar de la siguiente manera:<sup>86</sup>

<sup>84</sup> *Gaceta Oficial del D. F.*, 10 de abril de 1997, núm. 24 t. 1.

<sup>85</sup> *Coyoacán tradicional y cosmopolita*. México, Gobierno del D. F., agosto 2000, p. 15.

<sup>86</sup> Entrevista con el arqueólogo Carlos Jiménez (15 de abril de 2003).

FIGURA 1  
DESARROLLO URBANO EN COYOACÁN



Fuente: Elaboración del arqueólogo Carlos Jiménez.

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

La ciudad de México es asiento de pueblos indígenas originarios, destino de migrantes y ruta de peregrinaciones. Ciudad, también, de pueblos, barrios y comunidades. Sin embargo, esta naturaleza pluricultural había carecido de reconocimiento social y de validación jurídica. Los indígenas en la ciudad de México son pueblos y poblaciones que se habían mantenido ocultos o mimetizados, sin políticas de gobierno específicas destinadas a ellos. En muchos aspectos también siguen siendo invisibles para la mayoría de los ciudadanos del Distrito Federal.<sup>87</sup>

<sup>87</sup> “Pueblos indígenas originarios y población indígena residente en el D.F.”, en <www.equidad.df.gob.mx>.

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

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

La capacidad que tienen para agruparse como pueblos originarios en la ciudad es el reflejo de sus costumbres culturales que los hace identificarse como miembros de una comunidad étnica, en la que actúan bajo una estructura social comunitaria, en contraste con la cultura occidental. Una forma de reconocer sus formas de comportamiento mediante el manejo de experiencias heredadas por la tradición cultural, implica identificar símbolos que se han ido modificando en su relación como migrantes; en tanto, esta aparente desintegración territorial se convierte en otro espacio territorial en la conformación de su identidad colectiva. Otra causa de migración es que, como consecuencia de los procesos de modernización, las comunidades indígenas son separadas disfrazando la miseria y la frustración de la pérdida de su identidad individual y colectiva, por el imaginario de la prosperidad y la

abundancia que supuestamente podrían alcanzar con la migración a la ciudad de México. Para poder entender parte de este comportamiento es necesario conocer algunos referentes de varios pueblos originarios que conforman el mosaico pluricultural en esta demarcación.

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

Los mixtecos tienen su asentamiento en Oaxaca y dentro de la mixteca se consideran tres subregiones: la Mixteca Alta, la Baja y la de la Costa. La Mixteca Alta, sus pobladores la llaman nuhu sabí, que quiere decir "tierra de lluvia o país de las nubes". A pesar de su nombre, en la región las lluvias pueden ser abundantes o escasas, lo que hace de la agricultura una actividad bastante riesgosa; asimismo, buena parte de su suelo se encuentra en un avanzado proceso de erosión, uno de los más dramáticos del país, por lo que existe el riesgo de convertirse en un verdadero desierto.<sup>88</sup>

En la parte más alta se encuentran pequeños bosques de pináceos, impropios para la explotación forestal, pero que proporcionan material para la construcción de casas y leña que se requiere para la preparación de alimentos. La fauna es escasa y consiste, sobre todo, en pequeños mamíferos, aves y reptiles.<sup>89</sup>

La Mixteca Alta tiene uno de los mayores índices de mortalidad en el país, con una tasa del 11.3% por millar. El 84% de su población rara vez consume pescado, leche o huevo y sólo un 35% come pan o carne.<sup>90</sup> Estos datos permiten entender, en parte, los motivos de la migración. Por lo que respecta a su lengua, la mixteca representa la segunda lengua en cuanto a su importancia

---

<sup>88</sup> María Teresa Ruiz González, *Los mixtecos de la sierra*, p. 2.

<sup>89</sup> *Idem.*

<sup>90</sup> *Idem.*

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

La economía de los mixtecos se complementa con el tejido de la palma con la que todos los miembros de la familia elaboran sombreros, petates, canastos y bolsas; en comparación con otras zonas del estado de Oaxaca, tiene una limitada producción artesanal. Con esta organización, las familias numerosas son de gran importancia en la unidad social, ya que a través del núcleo familiar se llevan a cabo las labores agrícolas y la construcción de la casa; sus miembros tienen injerencia en los problemas que les afectan. El compadrazgo establece un vínculo muy fuerte; con frecuencia, los compadres son considerados miembros de la familia y los ahijados viven una situación de subordinación y les guardan un gran respeto.<sup>91</sup> Varios son los factores que han contribuido a que la Mixteca Alta sea una de las regiones más pobres del país y con mayor índice de población que emigra a los centros urbanos.<sup>92</sup>

La región chinanteca, que significa “lugar encerrado o cercado”, se encuentra al noroeste del estado de Oaxaca y es una fortaleza rodeada por montañas y ríos; su ubicación geográfica originó cuatro divisiones: la Chinantla Central, la Wah-mi en el ex distrito de Choapan, la zona norte y occidente y la Sierra Chinanteca. Este grupo étnico representa el 7% de los indígenas del estado.<sup>93</sup>

La lengua chinanteca pertenece al grupo otomangue (la sílaba adquiere significado según la pronunciación tonal), la conformación silábica puede variar desde una sola vocal hasta dos consonantes, una vocal y un saltillo, o interrupción de sonido.<sup>94</sup>

---

<sup>91</sup> *Ibid.*, p. 4.

<sup>92</sup> *Idem.*

<sup>93</sup> M. T. Ruiz González, *Chinantecos de Oaxaca*, p. 2.

<sup>94</sup> *Idem.*

En este idioma no hay distinción en el género y número del referente, lo cual aumenta su complejidad. Sus grandes diferencias dialectales dificultan la comunicación con otros poblados.<sup>95</sup> El cultivo del chile, el café, la caña de azúcar, la piña y el tabaco son los productos fundamentales de la región. La intervención del Estado y los créditos establecidos con empresas privadas han propiciado la distribución desigual, lo que ha afectado la situación social y económica de muchas familias que no cuentan con las tierras para el cultivo ni con el crédito que se les otorga bajo ciertas condiciones. Por otra parte, varias familias se han visto amenazadas por el despojo de los grandes propietarios, que los retiran de las mejores tierras.<sup>96</sup>

En su producción artesanal sobresale la elaboración de los textiles: mantos, manteles, cobijas, servilletas, blusas. En algunas regiones se está iniciando un proceso de especialización para la producción de hilo. En otros lugares el cultivo requiere la participación de toda la familia, aunque se da también el apoyo entre familias; muchas veces esta relación establece compadrazgos que los une más cuando, antes de bautizarlo, al niño lo llevan a un manantial para dedicárselo al "Señor del Agua".<sup>97</sup>

Los otomíes, por determinación histórica, desde antes de la Colonia fueron considerados inferiores por los aztecas, quienes los sometieron a su imperio por muchos años. Desde ese momento histórico, para los aztecas el término otomí tenía una connotación despectiva, para ellos significaba "persona ignorante".<sup>98</sup> Con la llegada de los españoles, este grupo étnico se alió a los conquistadores como una forma de venganza contra los aztecas; desde entonces les denominaron "otomíes mansos".<sup>99</sup> Su desintegración los llevó a dispersarse en varias regiones de Querétaro, Hidalgo, Estado de México, Tlaxcala, Puebla, Veracruz, Michoacán, Guanajuato y San Luis Potosí. De manera general, este grupo étnico se ubica en dos grandes divisiones: los

---

<sup>95</sup> *Idem.*

<sup>96</sup> *Ibid.*, pp. 1-2.

<sup>97</sup> *Ibid.*, p. 5.

<sup>98</sup> Ma. Fernanda Tovar, *Otomíes del estado de Hidalgo*, p. 2.

<sup>99</sup> M. T. Ruiz González, *Chinantecos de Oaxaca*, p. 2.

otomíes del Altiplano y los de la Sierra. Por su número, los otomíes ocupan el quinto lugar entre los grupos indígenas del país.<sup>100</sup>

Para algunos investigadores, otomí significa “cazadores que llevan flecha”, para otros, “pueblos sin residencia”. Este grupo se denomina a sí mismo como *nha nhu* (*nha*, hablar, y *nhu*, gente otomí).<sup>101</sup> Según Swadesh, el otomí es una de las lenguas más antiguas, y la clasifican dentro del grupo otomangue; otros autores consideran que forman parte de la gran familia otomí-pame. Existen varios dialectos que tienen diferencias fonológicas, gramaticales y léxicas entre sí que no impiden la comunicación entre sus hablantes.<sup>102</sup>

Su artesanía es muy variada, algunos fabrican ayates de telas de fibra de maguey con los que hacen hilos torcidos con vistosos bordados de motivos fitomorfos, zoomorfos, geométricos o combinados con finos dibujos; otros producen artículos de ixtle, madera y cuero, para fabricar juguetes, principalmente muñecas. Sus principales cultivos son el maíz, el frijol y el chile; en otros lugares, el trigo, la avena y el tomate, y en las partes áridas se cultiva el maguey, del que utilizan el agua miel del que aprovechan el material para la construcción de sus casas y artesanías.<sup>103</sup>

La escasa productividad agrícola y la carencia de industrias es causa de la desocupación y el subempleo, situación que orilla a muchas familias a emigrar temporalmente; en el caso de los varones, éstos se contratan como peones, y las mujeres como sirvientas o vendedoras ambulantes en ciudades no muy lejanas, lo que les permite regresar a sus hogares los fines de semana. La alfarería, la cestería y el trabajo de palma son actividades importantes de las cuales depende su subsistencia.<sup>104</sup> Todo lo anterior son puntos de referencia que nos permiten ubicar ciertos comportamientos culturales entre los mixtecos, chinantecos y otomíes, así como explorar algunos recuerdos guardados en la memoria colectiva y heredados por la tradición oral como el

---

<sup>100</sup> Heriberto Vázquez Mendoza, *Los otomíes del altiplano*, p. 3.

<sup>101</sup> M. F. Tovar, *op. cit.*, p. 2.

<sup>102</sup> H. Vázquez Mendoza, *op. cit.*, p. 3.

<sup>103</sup> *Ibid.*, p. 4.

<sup>104</sup> M. F. Tovar, *op. cit.*, p. 5.

trabajo artesanal, los dibujos y el color en los mismos. El lazo más fuerte de vinculación entre el pasado y el presente de los pueblos originarios ha sido la tradición oral como patrimonio importante de sobrevivencia y presencia étnica. Es la memoria colectiva la que sostiene la cultura y es la tradición oral la que la transmite, ambas conservan el patrimonio antiguo del saber tradicional que se cristaliza en una manera de ser y de decir las cosas.

Lo anterior nos lleva a entender que la tradición oral ha conformado un tipo de discurso y sistema de significación simbólica basada en acontecimientos espacio-temporales como las tradiciones culturales, los cuentos, las leyendas, los glifos, las pinturas, los calendarios y otros, los cuales representan conductas que nos hablan de una forma de interacción humana que ha ido dando significado al relato a través de la tradición oral basado en principios de interacción y como protagonistas "entramados"<sup>105</sup> en la historia. Se entiende acontecimiento como algo que tenga sentido, no se restringe a una ocurrencia singular, aislada de otra, sino que se define como el hacer propio de un sujeto en relación con otro y dentro de ese mismo espacio.

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

La manera en que delinean el dibujo o la imagen en sus artesanías nos muestra una lógica de exactitud diferente a la concepción occidental, que cuenta o mide los espacios de acuerdo con la muestra, en cambio, los indígenas construyen con una lógica diferente a la de la cultura occidental, pues ellos

---

<sup>105</sup> "La historia se nos presenta, de entrada, como una figura que acusa un entramado previo, observable en la preselección de acontecimientos, actores, lugares y tiempos, preseleccionados responsables de su identidad y, hasta cierto punto, de su autonomía como historia". (Luz Aurora Pimentel, *El relato. Estudios de teoría narrativa*, p. 21.)

la adquieren desde niños por ejercitación; la clave está en el movimiento y el tiempo para dar o girar cuando utilizan líneas o figuras circulares o fitomorfas, zoomorfas o geométricas, o cuando combinan éstas en dibujos que representan movimientos cósmicos.

Esta lógica de construcción y expresión cultural representada en sus artesanías, muchas veces es subestimada y no valorada como saber, sólo se ve como algo llamativo y se niega el trasfondo cosmológico implícito en ellas ya que el diseño, el color, el espacio y el movimiento relacionados con la figura y el símbolo moldean su percepción de las cosas, lo que de alguna manera representa la relación con su realidad.<sup>106</sup>

No se puede ignorar que la conquista aportó nuevos símbolos y convencionalismos que abrieron otras formas de abstracción de la realidad para el indígena, pero también los indígenas se apoyaron en otra serie de símbolos y elementos culturales incompatibles con la cultura occidental que permitieron seguir identificándose como indígenas. Los recursos que nos permiten entender mejor esta dimensión son los glifos, las pinturas y los libros ilustrados como dimensiones articuladas entre la percepción y lo conceptual que derivan en una manera de interactuar. Éste es el caso concreto de los mixtecos; si nos remitimos a su historia, “los glifos mixtecos indican el año y su jerarquía”<sup>107</sup> y sus objetos de origen autóctono entran en terrenos diversos en relación con la vida occidental, pero también nos dejan ver su cosmovisión,<sup>108</sup> pues

---

<sup>106</sup> Serge Gruzinski, *La colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y occidentalización en el México español, siglos XVI-XVIII*, pp. 22-23.

<sup>107</sup> *Ibid.*, p. 35.

<sup>108</sup> Por cosmovisión se puede entender “el conjunto articulado de sistemas ideológicos relacionados entre sí en forma relativamente congruente, con el que un individuo o grupo social, en un momento histórico, pretende aprehender el universo. La pertenencia de la cosmovisión tanto del individuo como del grupo social son en realidad, la doble cara de la moneda. El individuo es producto de su sociedad; pero el pensamiento se da en el individuo. Ningún individuo posee una cosmovisión idéntica a la de otro; pero la cosmovisión sólo surge de las relaciones sociales. La indivisibilidad del proceso no impide, sin embargo, que la articulación de los sistemas tenga que ser entendida de distinta manera a nivel individual y a nivel de grupo social”. (Alfredo López Austin, *Cuerpo humano e ideología. Las concepciones de los antiguos nahuas*, p. 20.)

los glifos expresan el sistema de lectura indígena.<sup>109</sup> La historia nos menciona que los glifos, en la época de la Colonia, se apoyaron de imágenes para aproximarse a la evangelización y a la castellanización.<sup>110</sup> Esta combinación de imágenes y glifos como estrategia de conquista generó la construcción de nuevas representaciones simbólicas que se han ido adaptando y modificando a los pueblos indios en el transcurso de su historia.

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

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

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

Si rompemos con esta manera de concebir la dominación y partimos de que cada cultura tiene su cosmovisión y sus formas de organización política,

---

<sup>109</sup> *Ibid.*, pp. 36-38.

<sup>110</sup> *Ibid.*, p. 39.

social, económica y educativa, luego entonces no hay culturas inferiores a otras; éste es el reto de la diversidad frente a una sociedad dominante, lo cual implica el respeto mutuo para aprender de unos y de otros, y desafío para romper con prejuicios de ignorancia, inferioridad *vs.* superioridad; dicho de otro modo, habría que dejar de considerar al indígena como inculto y permitirnos entrar a su mundo desconocido y escondido por siglos.<sup>111</sup>

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

... el hombre no puede despojarse de su propia cultura porque la tiene hasta el fondo de su sistema nervioso, y es ella la que determina el modo que él tiene de percibir el mundo [...] y es ella la que forma la trama y la urdimbre del tejido de nuestra existencia. Aun cuando pequeños fragmentos de la cultura suben a la conciencia, es difícil cambiarlos, no sólo porque los sentimos de un modo tan personal sino porque además la persona no puede obrar ni tener interacción en absoluto de ningún modo significativo sino por el medio de la cultura.<sup>112</sup>

---

<sup>111</sup> C. Lenkersdorf, *op. cit.*, p. 25.

<sup>112</sup> Víctor Hell, *La idea de la cultura*, p. 231.

## **CÓMO VIVEN LOS INDÍGENAS MIGRANTES EN LA DELEGACIÓN COYOACÁN**

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

Desde una perspectiva histórica, el sujeto social es el indígena migrante que representa una colectividad que se identifica a sí misma a través de un lenguaje, raza, cosmovisión, pertenencia a un territorio y a una organización política, económica y educativa. "La identidad no es un hecho completo o cerrado, por el contrario, se trata de un proceso en permanente definición, en que hay elementos que se transforman y otros que permanecen. En esta perspectiva, la identidad sólo se pone de manifiesto cuando se confronta con la diferencia".<sup>113</sup> El reconocimiento de esta identidad étnica es el reconocimiento de otras identidades, sólo que este primer reconocimiento y aceptación implica asumirse y vivirse igual a unos y diferentes a otros.

La aceptación de esta igualdad y diferencia es el reflejo de una matriz cultural que se ha colocado como otra ligada a las formas determinadas de actuar en la realidad, y que responde a acciones interculturales que orientan sus prácticas cotidianas en un espacio territorial diferente.

Ahora bien, como migrantes indígenas, construir el espacio en una ciudad totalmente diferente a su contexto socio-cultural es, en el fondo, construir ámbitos de sentido común, en los que el sujeto indígena tiene que romper con parámetros culturales para introducirse e incorporarse a nuevos comportamien-

---

<sup>113</sup> Mariangélica Rodríguez, *Mito, identidad y rito. Mexicanos y chicanos en California*, p. 256.

tos externos, diferentes, que traen consecuencias de valores que trastocan su identidad colectiva e individual. La identidad es consecuencia del pasado y el pasado es reflejo del presente, y ambos cruzan una situación en el tiempo, de la cual no se puede prescindir porque el pasado individual y colectivo contribuyen a la conformación de la identidad étnica al crear puntos de referencia entre el pasado y el presente. Recuperar la memoria de los saberes culturales perdidos por el desarraigo territorial y la falta de contacto directo con sus raíces culturales y lingüísticas es un elemento importante en los indígenas migrantes.

Desde la memoria colectiva se reconoce la historia interiorizada, pues el pasado cristaliza las rutas posibles de su cultura ancestral. El contexto<sup>114</sup> que viven los indígenas migrantes da cuenta del pasado vivo y de su determinación histórica en el presente activo en su realidad concreta. De lo anterior se deriva la pregunta: ¿cómo colocarnos en el momento histórico de estos sujetos sociales? Ésta es una pregunta abstracta que no es fácil de responder; sin embargo, consideramos que el momento histórico no es una situación restringida a la descripción de un contexto, pues siempre se podrán incluir otras explicaciones gnoseológicas<sup>115</sup> que no necesariamente tienen funciones explicativas, sino simbólicas, por ejemplo: cuando los indígenas migrantes se viven en un espacio socio-cultural diferente al suyo y lo asumen como “ajeno”,<sup>116</sup> pero se encuentran con otros migrantes de su misma región o comunidad, que no es lo mismo con otros grupos étnicos, se unen como identidad colectiva; sin embargo, si no es a partir de esta unidad, difícilmente se presentan con su identidad indígena de manera individual, lo que deja ver que, en el espacio donde viven varias familias, los indígenas migrantes interactúan con una exigencia de identidad distinta a la que presentan cuando la enfrentan de manera personal.

---

<sup>114</sup> Contexto es todo lo que se puede percibir como posible en tanto sujeto; pero también contexto es el espacio posible que a veces yo no veo. (H. Zemelman Merino. “Círculo latinoamericano de reflexiones en Ciencias Sociales”, en *Seminario Interno en el Colmex*, México, 10 de septiembre de 1999.)

<sup>115</sup> *Ibid.*, p. 7.

<sup>116</sup> Usamos esta palabra entre comillas porque los indígenas no son ajenos a este espacio, pues también son mexicanos, por tal motivo, el espacio también les corresponde.

En este sentido, el espacio físico y la organización social en que se logran insertar las familias de migrantes indígenas en la ciudad de México es lo que muchas veces determina su manera de desenvolverse e interactuar con los sujetos sociales no indígenas, pues deben incorporar nociones de realidad de manera dual. Este momento contextual es producto de circunstancias anteriores que determinan a un sujeto migrante permanente<sup>117</sup> (hijos de indígenas migrantes) que vive de acuerdo con una información y formación proporcionada directamente por sus padres y a veces por sus abuelos. Es evidente que la información no se reduce a elementos codificados, es decir, supone rescatar ideas del pasado histórico que codifican símbolos de la memoria colectiva y que van olvidándose como en el caso de sus padres que al migrar, para no sentirse marginados, tuvieron que dejar su historia de vida como integrantes de una comunidad e incorporar en esta historia de vida una más como migrantes, es en este sentido que señalo que los aleja de sus orígenes pero no forzosamente de sus raíces.

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

Si revisamos estas actitudes o conductas desde la cultura occidental podríamos decir que a los indígenas no les gusta vivir "bien", que son sucios, pordioseros, que les gusta causar lástima, etcétera; pero si nos colocamos

---

<sup>117</sup> El migrante permanente es el sujeto que ya nació en la ciudad, pero es hijo de migrantes que generalmente se desvinculan de su comunidad, y el migrante temporal es el sujeto indígena que permanece con un vínculo físico dentro y fuera de su región y comunidad.

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

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

El punto que quiero acentuar con el ejemplo de estas conductas de algunos migrantes indígenas, es el problema de la intersubjetividad que se da con la presencia de diferentes formas de percibir al indígena migrante, pues sus costumbres, el trabajo cotidiano de su comunidad y el condicionamiento geográfico cambian de escenario y los lleva a moldear su cultura en consonancia con la realidad que viven en la ciudad, situaciones que los atrapan y les impiden la comunicación con sus iguales.

Subrayamos estas diferencias como un referente importante que da paso a un proyecto de organización social en el que la situación de los indígenas migrantes los coloca en desventaja y desigualdad; en la medida en que el impulso del proyecto modernizador con la migración se presenta con diversos

rostros frente al problema de la identidad con una historia culturalmente determinada y mezclada con prácticas sociales ajenas.

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

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

La aceptación o rechazo de este parámetro<sup>118</sup> de identidad, no consciente, cumple diferentes funciones en cada sujeto y contexto cultural, pero lo que en el fondo se percibe en ambos, pueblos originarios y cultura occidental, es el intento de ocultar una realidad histórica multilingüe y pluricultural en el tiempo y en el espacio, proponiendo en el discurso político o en acciones educativas, igualar las condiciones sin tomar en cuenta las historias desiguales y desventajas sociales de los pueblos originarios.

---

<sup>118</sup> De acuerdo con el doctor Zemelman, son parámetros cuando no se reconocen, y dejan de serlo cuando se reconocen. (H. Zemelman Merino, "Círculo latinoamericano de reflexiones en Ciencias Sociales". *Seminario Interno en el Colmex*, México, 10 de septiembre de 1999, p. 25.)

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

Con otra manera de vivirse como migrante, está el caso de algunos indígenas que sólo vienen a la ciudad los fines de semana para vender en el Jardín Hidalgo; duermen en cuartos pequeños que rentan entre varias familias; sus condiciones de vida en la ciudad son muy precarias, sin embargo, prefieren ir y venir a la ciudad porque con lo que logran vender pueden comprar comida para sobrevivir en su comunidad y si sólo se quedaran en su pueblo no podrían subsistir, pero tampoco desean quedarse a vivir en la ciudad porque ellos quieren estar con “su gente”.

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

Lo anterior es un ejemplo de la intersubjetividad<sup>119</sup> que caracteriza la organización de los pueblos originarios, los cuales destinan responsabilidades a cada uno de los miembros de la comunidad, es decir, a las extensas familias formadas por padres, hermanos, abuelos, comadres, compadres, etcétera, esto es, los lazos familiares se extienden tanto como lo marca su propia cosmovisión,

---

<sup>119</sup> Intersubjetividad entendida como “la interrelación entre sujetos; dicho de otro modo, exige complementariedad entre iguales, es decir, la intersubjetividad”. (C. Lenkersdorf, *op. cit.*, p. 33.)

pues es posible tener muchas madres, muchos padres o hermanos, de tal manera que todos los miembros se incorporan a la intersubjetividad de la comunidad.<sup>120</sup> En este sentido, todos son incluidos en la familia, lo que los fortalece cuando se encuentran fuera de su comunidad y se reencuentran en la ciudad.

Estos agrupamientos comunitarios con condiciones de sobrevivencia limitadas y difíciles que enfrentan cuando emigran a la ciudad, han tenido que sufrir una violenta adaptación a la vida urbana con usos y costumbres diferentes a los de su lugar de procedencia, lo que muchas veces representa una dificultad de integración cultural y lingüística frente a la cultura occidental, que implica padecer discriminación racial que los coloca en una condición de explotados y marginados como sujetos segmentados y aislados en relación con su desenvolvimiento en el tiempo y en el espacio y, por lo tanto, no son compatibles con el desarrollo social de la capital.

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

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

---

<sup>120</sup> *Ibid.*, p. 89.

cultura occidental que lo lleva a actuar subordinadamente sin que se tenga, en algunos casos, conciencia de ello; pero cuando la integración de este sujeto social migrante se da por la incorporación del occidental, la conciencia responde a otro valor en la medida en que se da la asimilación y se establece una relación de “sujeto igual” pero que recibe trato diferente por su determinación socio-histórica y político-cultural. De lo anterior se desprende un fundamento importante para reconocer que las diferencias que se tienen como pueblos indios no significan inferioridad, sino, por el contrario, por tener condiciones sociales distintas, los indígenas tienen derecho a ser respetados.

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

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

Si bien es cierto que los sujetos indígenas migrantes de la demarcación en estudio buscan aprender el español para lograr comunicarse, no se puede negar la variedad de lenguas que conforma nuestro mosaico cultural, además de que tampoco se puede ignorar que los indígenas que hablan cada una de estas lenguas tienen una forma distinta de ver la realidad, aunque hablemos de la misma realidad. Esta ignorancia hace que los ciudadanos identifiquen al

indígena sólo por su lengua y tradiciones culturales sin tomar en cuenta que necesitan ser escuchados y, por lo tanto, ser respetados.

Cada lengua indígena representa una forma de pensar y de nombrar las cosas a partir de una cosmovisión que constituye su propia realidad. Esto es importante destacarlo, ya que la forma como se expresa el indígena en español es una manera de expresar su propia lógica lingüística, lo que en muchas ocasiones se entiende como español mal pronunciado y se juzga a los indígenas como incapaces de aprender a hablar bien el español o que tienen deficiencias de aprendizaje. Un ejemplo de esto es la forma en que la mayoría de los indígenas intenta hablar español, haciendo uso incorrecto, para nosotros, del artículo con el sustantivo y el adjetivo con diferente género y número, como: "lo casa". Si revisamos estas formas de hablar, por ejemplo, desde el mixteco, podemos entender que la "a" y la "o" no se pronuncian como en español con un solo sonido, sino que siempre van acompañados con otra "o" y las consonantes (k'oono que significa teje; ko'o que quiere decir vámonos y koo correr), además, la lengua mixteca tiene seis vocales y no cinco como el español. Esto tendrá que ser revisado con mayor profundidad más adelante; por el momento sólo hay que destacar que en mixteco y en cualquier lengua indígena, en relación con el español, implica una lógica diferente de construcción del conocimiento y otra forma de conocer la realidad, lo que trae como consecuencia un proceso de aprendizaje diferenciado.

Es importante señalar que cada lengua tiene un razonamiento propio con componente sintáctico muy diferente al del español, pero esto no se alcanza a ver porque la idiosincrasia occidental tiene otra manera de conceptualizar y nombrar al mundo en que se vive. En este sentido, cada lengua acuña nombres que corresponden de manera concreta al mundo donde viven sus hablantes y carecen de equivalentes en otro idioma y otra idiosincrasia.<sup>121</sup>

La manera en que cada lengua indígena explica su cosmovisión nos acerca a su intersubjetividad, que está en consonancia con su forma de ver el mundo, y sirve para explicarnos su realidad de acuerdo con sus diferentes

---

<sup>121</sup> C. Lenkersdorf, *op. cit.*, p. 51.

comportamientos culturales; en este sentido, lengua y cultura se relacionan entre el pensar y el actuar, lo que da paso a la intersubjetividad. Para los indígenas monolingües que emigran a la ciudad representa una dificultad para comunicarse en español, que los coloca en desventaja con su realidad étnica, frente a otros sujetos sociales desiguales a ellos, los hace uraños, desconfiados, tímidos, y se sienten inferiores, sin embargo, cuando se encuentran con otros indígenas de su mismo pueblo, su actitud cambia porque, como ya se señaló, se sienten identificados con otros iguales a ellos.

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

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

Es importante destacar que sin la participación de los estudiantes indígenas de la UPN no hubiera sido posible interactuar tan rápido con los migrantes en

la demarcación, lo que también permitió realizar un encuentro simbólico y lingüístico, pues lograron identificarse como iguales, y manejarse implícita y explícitamente en un marco de respeto a su identidad. Esta interacción simbólica nos permitió entender ciertos procesos de abstracción y construcción de su realidad indígena como parte importante de sus componentes diferenciados en un tiempo y espacio determinado.

Otro ejemplo de lo anterior es la situación que vive la mayoría de los niños indígenas que no pueden ingresar a la escuela por no contar con acta de nacimiento, misma situación que, muchas veces, comparten los padres. La falta de este documento es otro factor que los margina y les impide una verdadera integración a la vida de la ciudad, y los orilla al comercio ambulante o a pedir limosna para subsistir. En todos los casos que encontramos durante la investigación de campo, los niños indígenas de la demarcación, aunque desearan ingresar a la escuela, no podían hacerlo, pues los padres no cuentan con recursos económicos para ir a sus comunidades a arreglar sus documentos o porque, simplemente, nunca registraron a sus hijos.

No podemos ignorar que esta situación de los indígenas en la ciudad de México es otro factor de desigualdad creciente y una evidencia contundente de su necesidad de sobrevivencia económica, social, cultural y educativa. El reconocimiento del derecho a la educación se encuentra entre los propósitos de esta investigación, además de tratar de contribuir en el campo de la didáctica para niños y niñas indígenas migrantes como grupos culturalmente diferenciados.

## EL PAPEL DE LA ESCUELA<sup>122</sup>

Las propuestas de educación indígena que se dieron a partir de la Revolución Mexicana han establecido modelos tales como “escuelas rudimentarias” o “peor es nada”, “escuelas rurales”, la “casa del pueblo”, “escuelas rurales indígenas”, “escuelas rurales ambulantes”, “misiones culturales” y otras, en las que ha mediado un parámetro no explícito de educación-formación que cumple una función no determinante con el sujeto, pero que busca solucionar el problema mediante una propuesta concreta de escuela. Por ejemplo, desde cualquiera de estas escuelas, el indígena es visto como un sujeto atrasado al que habría que incorporar, integrar o aculturalizar para adaptarlo a la vida “occidental”, a través de una sola lengua y una sola cultura. Esta idea de aculturación se ha disfrazado de varias propuestas educativas actuales, en las que muchas veces quienes las encabezan buscan una salida al problema por la vía política, la cual se somete a ciertas dinámicas sociales y económicas, más que a la determinación histórica de los pueblos indios; es por ello que el escenario de la educación indígena requiere ser ocupado por el sujeto constructor de su historia.

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

Por lo que toca a la escuela, no se puede negar el papel que ésta tiene en una sociedad plurilingüe y multicultural, porque aunque se promueva el reconocimiento a la diversidad, la tendencia educativa siempre favore-

---

<sup>122</sup> Este apartado forma parte de la investigación realizada en mi tesis de maestría: *La educación indígena. Un debate sobre el conocimiento y los grupos culturalmente diferenciados*. México, UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, 1997.

ce la homogeneización. En este sentido, me parece importante destacar algunas políticas educativas dirigidas a los indígenas y revisar cómo éstos son vistos como sujetos contemplativos e históricamente condicionados, en la medida en que su participación no tenía una identidad clara. Esta situación ha cambiado, pues los movimientos armados indios han planteado demandas que evidencian los graves errores históricos que la cultura occidental ha provocado con ellos y buscan reivindicar su identidad, pero que se manifiesta particularmente en la sierra y/o en territorios con alta población indígena, pero no en la ciudad, donde su situación sigue siendo de discriminación y atraso. Veamos a continuación por que:

Fue hasta el periodo de Plutarco Elías Calles que Moisés Sáenz, entonces subsecretario de Educación (1925-1930) impulsó el programa de José Vasconcelos y plantea el problema de la especificidad cultural de las comunidades indias. Es importante destacar que el proyecto de Moisés Sáenz sentó "las bases organizativas y teóricas de la política indigenista vigente desde el régimen de Lázaro Cárdenas hasta el final del periodo desarrollista en 1982."<sup>123</sup>

La propuesta de Vasconcelos planteaba la incorporación de los indígenas a partir de la preparación de jóvenes profesionales que prestaran sus servicios como maestros elementales y, de entre ellos, seleccionar a los llamados misioneros para que viajaran a las diferentes regiones del país a recabar información sobre la situación social y cultural de los poblados, y buscar voluntarios que quisieran participar como maestros locales a cambio de una modesta remuneración. Esta preparación que habilitaba a los jóvenes para la docencia fue el antecedente de las llamadas "misiones culturales".<sup>124</sup>

---

<sup>123</sup> Andrés Medina Hernández, "La cuestión étnica en México: una reconsideración histórica", en *Boletín de Antropología Americana*, núm. 16, diciembre de 1987, p. 9.

<sup>124</sup> La idea inicial de las misiones culturales fue propuesta por el diputado federal José Gálvez, y fue aprobada por José Vasconcelos, a pesar de que no estaba totalmente de acuerdo. (David Raby, *Educación y revolución social en México*, pp. 14-23.)

Más tarde, el doctor Manuel Puig Casauranc, entonces Secretario de Educación Pública, que compartía con Vasconcelos la idea de la incorporación de los indígenas, apoyada en la filosofía liberal del siglo XIX que veía como única solución la incorporación de los indios a la civilización europea y se justificaba como la única forma de que tuvieran bienestar, pues planteaba que su cultura no tenía futuro alguno;<sup>125</sup> desde esa postura, decíamos, el doctor Puig Casauranc creó el Departamento de “Escuelas Rurales Indígenas”, del que dependían los maestros llamados misioneros, cuya función era conocer y estudiar las condiciones socioeconómicas y culturales de las diferentes regiones y comunidades del país; con la finalidad de reclutar jóvenes líderes de las comunidades para prepararlos como maestros rurales que apoyaran las “misiones culturales”; sin embargo, esta preparación se llevaba a cabo en corto tiempo y con grandes deficiencias a pesar de que contaban con un equipo integrado por diferentes profesionistas y expertos tales como agrónomos, doctores o enfermeras, trabajadoras sociales, profesores, carpinteros y otros; la manera de organizarse era a través de cooperativas para integrar la población rural a la economía de mercado.

Si bien es cierto que este propósito de la SEP, durante la administración de Calles, manifestaba una gran preocupación por llevar a cabo los postulados de la educación dirigida a los indígenas, era necesario, en primera instancia, definir el papel del indígena en la sociedad, para lo cual se propuso un plan de trabajo que se diera a la tarea de fundar escuelas para maestros rurales en el campo, en las zonas donde pudieran reunirse principalmente los indígenas.<sup>126</sup>

Con la propuesta educativa de Calles y de sus antecesores y colaboradores, nos damos cuenta de que la necesidad de definir el papel de los indígenas en la sociedad los colocó en una lógica de pensamiento que buscó la integración

---

<sup>125</sup> *Ibid.*, pp. 28-29.

<sup>126</sup> Véase “La educación pública en México a través de los mensajes presidenciales desde la Consumación de la Independencia hasta nuestros días”. México, SEP, 1926, p. 305, citado en Graciela Herrera Labra, *La educación indígena. Un debate sobre el conocimiento y los grupos culturalmente diferenciados*.

e incorporación de los indígenas a la vida nacional, pero de manera unilateral porque la propuesta fue hecha por no indios hacia los indios y peor aún, se pretendía que esta incorporación se diera mediante una sola lengua y una sola cultura. Con base en esta concepción homogénea, la educación se orientó a formar y preparar a los indígenas como mano de obra calificada para la producción agrícola y técnica industrial, por intermedio de la educación rural que impartían las “misiones culturales”.

En general, podemos decir que a pesar de todas las propuestas de cambio promovidas, la educación rural en el medio indígena no tuvo éxito. Este fracaso, que ya Sáenz preveía, se manifestó claramente en el Primer Congreso de Educación, que se llevó a cabo en 1929, en el que se señalaron los problemas de la educación nacionalista en el medio indígena.<sup>127</sup>

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

Para Bassols, el problema de los indígenas consistía en la existencia dos culturas, una tradicional y otra moderna. La situación de las sociedades indias (en relación con cierto tipo de desarrollo) se debe, según esta idea, únicamente a un retraso cultural y, por lo tanto, la solución es el proceso llamado aculturación, que consiste en la adquisición, por parte de los indios, de los rasgos de la sociedad dominante y la pérdida de la sociedad de origen, siguiendo un movimiento unilateral hacia la llamada cultura nacional.<sup>128</sup>

---

<sup>127</sup> A. Medina Hernández, *op. cit.*, p. 9.

<sup>128</sup> Marie Chantal Barré, “Políticas indigenistas y reivindicaciones indias en América Latina 1940-1980”, en Bonfil, Ibarra *et al.*, *América Latina: etnodesarrollo y etnocidio*, p. 55.

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

... de manera multidimensional, es decir, que debe efectuarse en todos los planos: socioeconómico (proletarización del indio), cambio social impuesto por la instituciones especializadas, introducción del sistema de mercados, emigración, campesinización, la integración económica (corría parejo con la inserción de la clase social), la integración cultural (por la aculturación, la castellanización), la integración política (participación en las organizaciones políticas no indias), la integración civilizadora (es decir, la integración a la civilización occidental); por último, la integración nacional, unilateral, es decir, siguiendo un movimiento que va de lo indio a lo no indio y no a la inversa o de modo bilateral que se incorpora a la búsqueda de una identidad nacional.<sup>129</sup>

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

Con esta perspectiva política de integración, la educación socialista apuntaba a la creación de escuelas normales que formaran maestros que orientaran los fines de la “educación socialista científica”, que planteaban la necesidad de hacer una “selección estricta” de maestros para que respondieran competentemente a los planteamientos revolucionarios que se estaban aprobando en la Cámara de Diputados en junio de 1934.<sup>130</sup>

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

---

<sup>129</sup> *Ibid.*, pp. 43-44.

<sup>130</sup> D. Raby, *op. cit.*, p. 54.

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

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

A pesar de los errores que se cometieron con la política indigenista durante el gobierno de Cárdenas, se dio pauta para replantear la educación indígena, como sucedió en el "Primer Congreso Indigenista Interamericano", celebrado en Pátzcuaro, Michoacán, en 1940, en el que se reconoció el establecimiento de instituciones nacionales especializadas para atender a las etnias de cada país.<sup>131</sup> El impacto de este Congreso no logró consolidarse debido a que Cárdenas dejó el poder para dar paso a Manuel Ávila Camacho, quien terminó con la educación socialista.

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

---

<sup>131</sup> INI *30 años después. Revisión crítica*, p. 11.

Debido a ello, cuando el gobierno mexicano ha decidido tomar acciones contra los intereses indios, tales como las invasiones de las comunidades de Tepehuan, Chihuahua y Chiapas por los militares y la policía en 1993, es difícil para estas comunidades buscar aliados y recursos globales fuera de la fronteras nacionales. Mientras que las agencias e instituciones globales contribuyen con fondos abundantes para proyectos en México, la mayoría de esos esfuerzos están coordinados por el Instituto Nacional Indigenista, y existen muy pocos contactos y cooperación directa entre las comunidades indias y las agencias bilaterales, multinacionales e internacionales.<sup>132</sup>

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

Nos parece importante aportar algunas apreciaciones sobre el empleo de las palabras indígena e indio, cuando se hace referencia a los autóctonos de las Américas. La utilización de una u otra palabra responde por lo general a cierta ideología; así, el indigenismo será la ideología de los no indígenas, y el indianismo lo que elaboran los indios. El indigenismo, nacido del interés [...] de los no indios por los indios, no sin cierto paternalismo, se ha traducido a nivel del Estado en un aparato ideológico de Estado característico de América y destinado a reproducir la situación colonial interna de los pueblos indios y su condición de minoría sociológica. El concepto "indio", por otro lado, considerado como peyorativo por muchos no indios e incluso por los propios indios, se enarbola actualmente cada vez más como signo de identidad y de lucha. Diremos que se trata entonces de una terminología combativa.<sup>133</sup>

---

<sup>132</sup> Richard N. Adams, "Los pueblos indios en el proceso de globalización", en *Anuario Indigenista*, vol. xxxii, pp. 368 y 369.

<sup>133</sup> M. Ch. Barré, *op. cit.*, p. 42.

Estas posiciones y definiciones en las que se excluía la participación del indio y se le colocaba como sujeto homogéneo, pero sin tomar en consideración sus desventajas, sus particularidades y especificidades como sujeto con la posibilidad de promover su capacidad de pensar, ha sido la lógica que se ha introyectado a la sociedad nacional y la que ha llevado a disociar a los pueblos originarios como parte de una raíz e identidad étnica nacional que está históricamente determinada por una pluralidad cultural y lingüística. El INI, desde su posición indigenista, se planteó como táctica establecer Centros Coordinadores en las zonas rurales más estratégicas, con la finalidad de penetrar en las comunidades más alejadas. Para ello se apoyó en jóvenes bilingües, a los que se les denominó "promotores culturales indígenas", y que tenían como función establecer el puente con la población indígena para facilitar el acercamiento y la comunicación con los líderes de la comunidad, los ancianos y las autoridades del pueblo.<sup>134</sup>

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

El trabajo que se empezó a generar en el INI, a partir de sus centros coordinadores, y las recomendaciones surgidas en la VI Asamblea Nacional de Educación, en 1963, abrieron la coyuntura para que la SEP creara el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües al año siguiente.<sup>135</sup> Sus propuestas educativas giraban alrededor de planteamientos pedagógicos que respondían a las especificidades culturales y bilingües de los diferentes pueblos originarios del país, en la medida en que eran intermediarios entre la

---

<sup>134</sup> INI 30 años después. *Revisión crítica*, p. 116.

<sup>135</sup> "En 1963, existían 350 promotores bilingües pagados por el INI y, a raíz de la VI Asamblea Nacional de Educación, la cifra alcanzó, en 1968, a 2 150 promotores, y en 1970, a 3 815". (Salomón Nahmad, "Indioamérica y educación: ¿etnocidio o etnodesarrollo?", en Bonfil, Ibarra *et al.*, *América Latina: etnodesarrollo y etnocidio*, p. 181.)

cultura occidental y las culturas indígenas, en otras palabras, los traductores del conocimiento occidental al conocimiento indígena.

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

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

Frente a esta situación se hizo necesario separar la educación indígena del sistema de primaria; fue entonces, en marzo de 1973, que por acuerdo de los subsecretarios de Educación Primaria y Normal y de Culturas Populares y Educación Preescolar, se decidió crear una estructura educativa que permitiera a los niños indígenas recibir educación primaria bilingüe y bicultural; esta instancia se denominó Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena,<sup>136</sup> la cual tuvo que expandir sus servicios a través de

---

<sup>136</sup> Gabriel Hernández Franco, “Los momentos históricos de la educación indígena bilingüe-bicultural”. Documento leído en la Ceremonia de Clausura del Seminario sobre Criterios y Estrategias para el Diseño Curricular de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural, coordinado entre ICASE y la DGEI. México, 13 de septiembre de 1983, p. 118.

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

Paralelamente a este apoyo, se daba capacitación a la población adulta a través de la enseñanza de diferentes oficios como carpintería, albañilería, corte y confección, talabartería e hilados y tejidos. De igual manera se brindaba asesoría técnica a los campesinos en materia agropecuaria, para lo cual se apoyaban en el personal de brigadas.<sup>137</sup>

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

Fue entonces que se dio pie a la reivindicación de los derechos indígenas, a través del Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas que se llevó a cabo en Janitzio, Michoacán, en 1975. Con esta estrategia de apertura se inició una política etnopolitista<sup>138</sup> que acuñó el concepto de “grupo étnico” como unidad política significativa, y dio origen a la creación de los Consejos

---

<sup>137</sup> Cándido Coheto Martínez, “Avances y perspectivas de la educación indígena en Oaxaca”, en Nemesio J. Rodríguez *et al.*, eds., *Educación, etnias y descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural*, pp. 135-136.

<sup>138</sup> “El etnopolitismo marxista se representa [...] por las posiciones definidas por algunos partidos de izquierda independiente en las que se refleja más la congruencia con las posiciones estatales, reactivadas ocasionalmente desde el propio [...] Estado y el partido oficial”. (A. Medina Hernández, *op. cit.*, pp. 16-18.)

Supremos, que respondían al número de grupos étnicos que existían en el país y que, a su vez, integraban el Consejo Nacional.<sup>139</sup>

Como consecuencia de este Primer Congreso se realizaron otros que impulsaron la creación de organizaciones que consolidaron la política etnopolitista, tales como la integración de la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A. C. (ANPIBAC), creada en 1976, en Vítam, Sonora, cuando por primera vez los maestros y promotores indígenas bilingües se reunieron y donde estuvo presente el entonces candidato presidencial José López Portillo, al que visitaron al inicio de su administración para llevarle las conclusiones del Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe-Bicultural, con la finalidad de que se analizaran conjuntamente con el Plan Nacional para la Instrumentación de la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural, acuerdo al que habían llegado precisamente en este Seminario.<sup>140</sup>

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

A pesar de ello, la presencia de estos jóvenes indígenas en esta política de participación legitimaba una educación indígena bilingüe-bicultural, sin embargo, esta etiqueta aparentemente desaparecía la política de la castellanización,

---

<sup>139</sup> A. Medina Hernández, “El etnopolitismo y la cuestión nacional en México: El espacio político de los grupos étnicos”, en *Anales de Antropología*, vol. xxiv, p. 182.

<sup>140</sup> *Plan nacional para la instrumentación de la educación indígena bilingüe-bicultural*, p. 218.

pero sólo se desplazaba de los primeros grados de la educación escolarizada, la cual era con la lengua materna. Además, se proponía enseñar no sólo contenidos científicos de la cultura occidental, sino también rescatar la cosmovisión y cultura de los pueblos indios, a lo que llamaban “contenidos étnicos”.

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

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

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

Así también, con la creación de la DGEI se puso en práctica la “pedagogía indígena”, entendida como pedagogía liberadora y descolonizadora, pues

permitía a los diferentes pueblos originarios su participación directa. Como imperativo inmediato para llevarla a cabo, con la elaboración de materiales didácticos, se planteó como una necesidad la profesionalización indígena. Ésta fue una estrategia significativa de esa política, en la medida en que abrió las puertas de la educación superior a los indígenas.

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

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

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

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

La construcción de lo real significa la sustitución de una realidad homogénea que viven como indígenas, por otra realidad heterogénea que experimentan como indígenas migrantes. En otras palabras, los pueblos indios han sido invadidos por diversos mecanismos de alienación, los cuales, en cierta forma, pretenden imponerles una cultura ajena, con miras a unificar una sociedad, en este caso la occidental. Lo que se busca con esta exigencia de construcción de lo real es poder desentrañar su esencia ideológica entendida como falsa conciencia, donde el lenguaje no es sólo una forma de expresión a partir de códigos lingüísticos sino, por el contrario, es una forma de expresar contenidos de una conciencia histórica, lo que implica un replanteamiento de la relación sujeto indio-educación india, entendiendo su condición particular como sujeto indígena migrante. En este sentido, se habla del indígena como sujeto potencial, en tanto se rompe con la manera de considerar al indígena como un sujeto homogéneo pero con circunstancias desiguales.

Esta forma de ver al indígena como migrante en la ciudad de México implica articular en espacio y tiempo un proceso de identidad en el que la presencia del indígena impone una exigencia de reconocimiento frente a lo posible y lo viable, ya no como sujeto condicionado, sino como sujeto crítico social frente a una conciencia histórica en su devenir. Hablar de un proceso de formación escolarizada para indígenas migrantes es tener la capacidad de reconocer su determinación histórica y poder entender los parámetros no explicativos que impiden verlos como tal, ya que requiere ser entendida y valorada a partir de un proceso histórico-social con contradicciones.

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

### **LA ESCUELA Y EL INDÍGENA MIGRANTE**

Es importante destacar cómo los indígenas y, en consecuencia su educación, han girado desde diversas posiciones político-ideológicas que los han considerado como sujetos con atraso a los que hay que incorporar, integrar y/o aculturalizar. En estas posturas ha mediado el principio de la cultura occidental que propone hacer a un lado sus costumbres, su lengua y toda su idiosincrasia para incorporarlos a la “civilización occidental”, haciendo un “como que se toman en cuenta”, pero en el fondo se sigue sobreponiendo una ideología de conocimientos científicos.

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

Como ya dijimos, la Revolución mexicana será el punto de partida histórico para conocer los antecedentes de formación de los indígenas, tomando en cuenta que el proceso revolucionario de 1910 abrió un espacio para su

consideración, a pesar de que se continuó manteniendo ciertas concepciones referentes a su situación social, económica, cultural y lingüística. Es importante destacar algunos "momentos de estas políticas culturales y lingüísticas que han otorgado el reconocimiento explícito a la composición multilingüe de la población mexicana".<sup>141</sup> Es con base en ello que se abren varias interrogantes para continuar la reflexión en este trabajo.

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

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

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

Sin embargo, la definición que hace la diferencia entre indígenas e indígenas migrantes, son las prácticas bilingües interculturales con las que se tiene forzosamente que operar en un espacio social que ocupan en la ciudad de México y donde, a pesar de ser mexicanos, se les considera como pueblos originarios distintos con principios generadores de rasgos distintivos, por su

---

<sup>141</sup> E. Fernando Nava L., "El derecho a hablar con mi mamá", documento presentado en el Encuentro Académico Patrimonio Intangible, en el Museo Nacional de Antropología, México, D. F., 29 de noviembre de 2000, p. 1.

visión cosmológica a partir de sus símbolos culturales y su lengua que con frecuencia es degradada a dialecto; porque no se puede negar la existencia de las diferencias ni los principios de diferenciación en que paradójicamente se ha ido construyendo el complejo cultural de los pueblos indios a lo largo del proceso de conquista y colonización.

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

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

Con base en estas diferencias tendremos que ver los antecedentes de la educación escolarizada que los pueblos indios viven en sus comunidades y que se transforman cuando emigran a la capital, ya que sus condiciones educativas son consideradas el reflejo de deficiencias escolares, las cuales, a su vez, se identifican, frente al occidental como mera incapacidad producto de la discriminación racial, lo que les abre pocas posibilidades de superación educativa.

Particularmente en el caso de los niños, esta situación que enfrentan cuando ingresan a la escuela en la ciudad los coloca en dos lógicas de conocimiento-aprendizaje, pues sus formas de aprender son ignoradas y deva-

luadas por el contexto educativo, por lo que el sujeto tiene que enfrentar dos situaciones difíciles de resolver, por un lado, la de la identidad individual y, por otro, la del conocimiento científico-cultural diferenciado.

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

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

Por lo que se refiere al contenido, en todos los programas se maneja el rescate de los contenidos culturales y, desde este punto de partida, se busca la semejanza en relación a sus referentes culturales<sup>142</sup> para impartir conocimientos “científicos occidentales”; en otras palabras, a pesar de que se habla de una interculturalidad, en el fondo lo que está presente es la política de la transculturación, que se apoya en una didáctica instrumental que permita buscar equivalencias para facilitar la adquisición y comprensión del conocimiento legítimamente avalado por los libros de texto, donde lo intercultural sólo se maneja a partir de la mención de los diferentes pueblos originarios, pero no se intercambian conocimientos culturales ni se reconoce que res-

---

<sup>142</sup> Por ejemplo, un maestro indígena bilingüe trató de explicar el concepto de ángulo con la idea de rincón, para que le fuera más fácil entender al niño. Este ejemplo será abordado con mayor profundidad en los siguientes capítulos.

ponden a un concepto de ciencia diferente al de la occidental. En esto se profundizará más adelante.

Por lo que se refiere al método, en general se considera como técnica de la enseñanza que se materializa en las guías para los docentes a través de instructivos con pasos sistematizados que permitan llevar de la mano a los maestros y a los estudiantes.

A pesar de que podemos señalar que en la planeación y elaboración de materiales didácticos interculturales y bilingües actualmente se han incorporado profesionales indígenas, esto no garantiza el cambio. Lo que se ha hecho sólo ha permitido adecuar los libros de texto a cada lengua, pero realmente no ha habido ninguna propuesta de cambio conceptual en relación con la didáctica orientada a los grupos culturalmente diferenciados, ya que el problema no radica sólo en otra postura pedagógico-didáctica, sino en que el cambio implica romper de raíz con la forma occidental de pensar la educación indígena; situación político-social que no está en nuestra manos, pero sí, al menos, al plantear una visión crítica de la problemática educativa real que viven los migrantes indígenas cuando se incorporan a la escuela y, desde ahí, hacer propuestas que respondan a la educación desde la diversidad cultural y lingüística, lo cual representa un reto para esta investigación en tanto consideramos a la didáctica como principio generador de las diferentes formas de aprehender e incidir sobre la realidad educativa de los grupos culturalmente diferenciados.

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

## **A MANERA DE CONCLUSIÓN**

Para explicar el problema de los pueblos indios ha sido necesario fundamentar y legitimar una posición; en este sentido, el presente capítulo articula lo históricamente determinado con lo culturalmente diferenciado. La complejidad del problema que abordamos no se puede ver desde una perspectiva histórica de manera lineal, en tanto los indios, como sujetos sociales colonizados, se han apropiado de conductas occidentales que se reproducen al interior de sus pueblos, con contradicciones. Los sujetos sociales indígenas, como sujetos colonizados, presentan diferencias combinadas entre lengua y cultura con niveles de desventaja histórica.

La reflexión social es una capacidad de pensar al mismo tiempo desde varios proyectos, se traslada a un lugar de gestación de nuevos programas, donde los subalternos o colonizados pasan a ser sujetos que también piensan y pueden proponer. La diversidad del pasado histórico de los pueblos indios ha sido su fortaleza, las distintas lecturas e interpretaciones que se hacen sobre lo diferente reflejan un corte ideológico con respecto a los pueblos originarios; para los indios, lo diferente es un derecho, pero para los occidentales lo diferente los coloca en una posición de enemigos.

Generalmente, las discusiones que se hacen respecto a los pueblos indios se han enfocado más a revisar el problema de la desigualdad social y sus efectos en el contexto de la sociedad global, y han excluido el reconocimiento y aceptación de su propio control social y político dentro de la estructura política hegemónica. La categoría de "grupos culturalmente diferenciados" constituye una compleja relación histórica, definida no sólo por la cultura y la lengua, elementos sustantivos que marcan las fronteras de esta categoría también determinada por la identidad, derivada de posiciones ideológicas de diversa naturaleza. Muestras de ello son las crisis de los sistemas sociales y las rebeliones étnicas de los últimos tiempos.

La categoría diferenciado se refiere a que no es posible poner en igualdad de condiciones a quienes han tenido procesos históricos distintos y se reconoce que se tiene derecho a tales diferencias porque las personas son iguales.

De ahí que no sea lo mismo decir diferente que diferenciado. La primera categoría hace alusión a la comparación, mientras que la segunda nos remite a entender procesos, situaciones culturales y símbolos sociales distintos.

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

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

Los símbolos traen una carga de preconcepciones, conceptos e idiosincrasia, y representan la categoría básica del pensamiento indígena; es la categoría de sus formas y la relación que el sujeto indio concibe de las cosas, y comienza con la percepción en una relación espacial y abstraída del espacio. Los grupos indígenas se mueven en un espacio simbólico a través de actos cosmológicos (con mitos y magia).

En la ciudad de México, a los indígenas migrantes se les considera como sujetos atrasados y subdesarrollados y su proceso de migración se da fundamentalmente en la búsqueda de sobrevivencia económica, aunque para ello tengan que violentar su cultura y su lengua. Con la migración, los indígenas buscan mejores condiciones de vida, a pesar de que, muchas veces, dichas condiciones empeoran, pues se ven enfrentados a una serie de gastos que no tenían en su lugar de origen, tales como la renta de una vivienda, luz, transporte y otros, por lo que se organizan y se identifican como indígenas migrantes en un contexto diferente, lo cual los fortalece para vivir y sobrevivir en la ciudad de manera comunitaria, es decir, expresando un comportamiento colectivo.

La migración incluye contradicciones que resquebrajan identidades colectivas por el proceso de modernización o bien que confirman su identidad en contextos diferentes y expresan la reproducción de códigos en el lugar a donde emigran. Su concepto de realidad es diferenciado, lo que determina una forma de aprehender y de conocer. Tienen un imaginario que almacena símbolos de desigualdad en los que el conocimiento forma parte de su actuar, determinado por su realidad en la ciudad de México.

La abstracción del pensamiento se presenta cuando la representación (correspondencia entre objeto y palabra) permite intercambiar percepción y concepto, lo que se expresa a través de un esquema conceptual con códigos simbólicos para cada pueblo originario. Sus formas de pensar manejan experiencias heredadas por su tradición, y su lenguaje cultural (verbal y no verbal) articula formas de razonamiento a través de símbolos que son mitos relacionados con un espacio que se ha ido modificando (como migrantes) en su relación intercultural.

Las familias indígenas migrantes con las que se trabajó en la Delegación Coyoacán, son sujetos condicionados y determinados por un proceso de colonización, condicionados a un pensamiento de la cultura, en tanto ésta sirve de representación social con múltiples fines; determinados, en tanto esta caracterización nos permite identificar las desventajas históricas que han heredado los pueblos originarios en relación con su condición social, lingüística, cultural y educativa. Son sujetos culturalmente diferenciados,

porque tienen igualdad como sujetos sociales, a pesar de tener condiciones sociales distintas. La igualdad hace referencia a lo diferenciado con principios de diferenciación común que derivan en prácticas distintas y distintivas a la cultura occidental. Estas diferencias determinantes están asociadas a su condición cultural, lingüística y espacio social.<sup>143</sup>

La existencia de la diferencia dada por los principios de diferenciación se ha ido construyendo en la paradoja del complejo cultural de los pueblos indios a lo largo de la historia. Tienen una historia desigual, identidades diferenciadas, poseen una civilización desigual; la cultura constituye una cosmovisión diferenciada, existe una pluralidad cultural –lengua y cultura son elementos diferenciadores.

La pluralidad cultural es un desafío para la educación. El reconocimiento de la pluralidad étnica reclama su autonomía y determinación como sujetos sociales indígenas, su derecho de igualdad social para tener identidades separadas y diferenciadas, la exigencia de objetivación, planteada desde la problemática de los pueblos indígenas; tienen, además, una lengua distinta y un pensamiento simbólico determinado en el tiempo como relatividad de valores que da cuenta de una manera de ser, de pensar, de actuar en un tiempo histórico, y el espacio como integración e incorporación a una sociedad y a una cultura por su condición como migrantes.

Los indígenas migrantes tienen un pensamiento lógico, han introyectado una cultura ajena a través de la asimilación y aculturación. En la ciudad de México y, concretamente, en la Delegación Coyoacán, los pueblos originarios se han agrupado e identificado en predios y colonias, y algunos de los motivos por los que han emigrado van, desde que muchos de ellos viven el despojo de sus tierras y reservas naturales envolviéndose en un imaginario colectivo de dominación en el que sufren represión como organizaciones etnopolíticas. Por otro lado, buscan mejorar las condiciones económicas que tienen en su comunidad y, al parecer, las encuentran en la ciudad de México.

---

<sup>143</sup> P. Bourdieu, *Capital cultural, escuela y espacio social*, pp. 34-35.

# ACERCAMIENTO A LA CULTURA INDÍGENA EN LA CIUDAD

## INTRODUCCIÓN

El presente capítulo organiza la lógica categorial de un primer concepto fundamental, el de “grupos culturalmente diferenciados”. Referente conceptual importante que se consideró para el trabajo de campo con migrantes indígenas en la ciudad de México, donde lo culturalmente diferenciado se expresa en un tiempo y espacio determinados. El tiempo, como se señaló en el capítulo anterior, hace referencia a la situación actual de las familias indígenas migrantes, mientras que el espacio se ubica en la ciudad de México y, concretamente, en la Delegación Coyoacán.

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

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

básicos, mediados a su vez por las categorías de movimiento y espacio, las cuales deben ser revisadas en los procesos de contradicción de lo cultural, que es difícil separar de las representaciones simbólicas porque implica aceptar una cultura y compartir juicios previos de valor, aunque sea de modo implícito.<sup>1</sup>

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

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

Frente a esta complejidad, el trabajo de campo nos remite a una diversidad de estrategias asociadas a la condición cultural y lingüística<sup>2</sup> de los grupos investigados, que se fueron identificando en expresiones simbólicas de comportamientos colectivos, de los cuales considero que existen algunos elementos que me permitieron identificar ciertos comportamientos colectivos como el dibujo o la imagen, el color y la grafía.

Estos comportamientos colectivos que se ubicaron en el trabajo de campo constituirán el componente de significados que identifican al

---

<sup>1</sup> Luis Villoro, *Creer, saber, conocer* p. 244.

<sup>2</sup> Para efectos de esta investigación interpretativa me enfocaré más a lo cultural, porque lo lingüístico implica otro campo de investigación.

objeto de estudio como prácticas culturales que convergen teórica y metodológicamente con otros datos observados; la articulación de ambos será el punto de partida y de llegada para la explicación, la descripción y la interpretación de los criterios de selección.

## CONSIDERACIONES GENERALES

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

Admitimos simplemente que del mundo indígena sólo aprehendemos reflejos, a los cuales se mezclan, de manera inevitable y más o menos confusa, el nuestro. Pretender pasar el espejo y captar a los indios fuera de Occidente es un ejercicio peligroso, con frecuencia impracticable e ilusorio. A menos de hundirse en una red de hipótesis, acerca de las cuales hay que admitir que deben ponerse sin cesar en tela de juicio.<sup>3</sup>

Con el considerando anterior, el levantamiento de información se compone de las tres fases del trabajo de campo, que se señalarán más adelante. Las dos primeras permitieron obtener algunos datos importantes que sirvieron para acotar el problema de investigación con mayor profundidad, y, la tercera fase, hizo posible capturar información precisa para la construcción del cuerpo teórico, dado que el proyecto continúa fortaleciéndose cada vez más. El trabajo de campo, en sus dos primeras fases, fue determinante para captar información relevante sobre la problemática educativa concreta que

---

<sup>3</sup> Serge Gruzinski, *La colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y occidentalización en el México español siglos XVI-XVIII*, p. 13.

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

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

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

Si ubicamos lo anterior en un contexto social de Occidente, el indígena, al pasar a ser migrante, pierde su sentido de territorialidad para inscribirse en otro reconocimiento socio-cultural y, por lo tanto, lleva a incorporar prácticas culturales distintas, construidas desde afuera por otra matriz cultural cargada de desigualdades sociales. No se puede negar que la cultura occidental ha caracterizado a los indígenas en general por sus condiciones históricas como sujetos atrasados y subdesarrollados, pero cuando estos indígenas están presentes en una matriz cultural que no se acepta como diversidad cultural y lingüística, el

indígena migrante es descalificado y, como consecuencia, rechazado, motivo por el cual, muchas veces, desintegra su identidad colectiva, este proceso de contradicción se manifiesta en el olvido y el rechazo de su memoria colectiva; pero también encontramos el reflejo de otra realidad concreta que pone cara a cara otra lógica de vivirse como indígena migrantes y es cuando los sujetos de un mismo pueblo comunitario se identifican y apoyan en un contexto diferente y se fortalecen para sobrevivir en la ciudad de México.

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

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

En principio, se plantearon varias interrogantes que derivaran en la construcción y delimitación de un objeto de investigación: ¿cómo conocer los referentes empíricos de aprendizaje de los niños indígenas migrantes, de acuerdo con su cosmovisión y lógica de abstracción, que me permitan construir una didáctica dirigida a ellos?, ¿cómo acercarse a un aprendizaje intercultural cuando existen propiedades de abstracción diferenciadas?, ¿cómo conocer las formas de aprendizaje de los niños indígenas migrantes frente a los conocimientos occidentales?, ¿cómo diferenciar entre aprendizajes culturales aprendizajes escolarizados?

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

## PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son las estructuras de significación y representación simbólica de los niños indígenas migrantes de la demarcación, que me permitan construir condiciones didácticas que deriven en aprendizajes diferenciados de acuerdo con sus condiciones como niños indígenas migrantes? Este cuestionamiento nos llevó a desentrañar una lógica metodológica e instrumental para detectar algunos indicadores empíricos y ubicar un problema de fondo, a partir de ciertos criterios metodológicos.

## CRITERIOS METODOLÓGICOS

Entendemos que en el campo de la educación, la metodología es el proceso de conocimiento que guía la investigación y, por lo tanto, va dándose con el esfuerzo continuo de aproximaciones metodológicas e instrumentales. En este sentido, el conocimiento que se busca a través de la metodología es un conocimiento inagotable sobre la realidad concreta que queremos estudiar y, por consiguiente, es necesario pensar en una metodología de investigación en la que el trabajo de campo trascienda lo observado de la realidad; en otras palabras, como dice Zemelman, que nos permita “pensar a lo indeterminado o no dado que se oculta en lo dado”.<sup>4</sup>

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

Con base en lo anterior, se asume la propuesta metodológica como un trabajo de investigación interpretativa, para el cual se hace necesario establecer un marco teórico metodológico apoyándonos en las ciencias

---

<sup>4</sup> Hugo Zemelman Merino, “Transmisión del conocimiento sociohistórico y su problemática epistemológica”. Ponencia presentada en el Foro nacional sobre formación de profesores universitarios. México, noviembre de 1987.

sociales, a partir de la investigación etnográfica, la investigación-acción y la investigación protagónica;<sup>5</sup> para ello, fue necesario enfocar el trabajo en un nivel de significaciones y representaciones que los sujetos pertenecientes a pueblos originarios con los que se trabajó han tenido que vivir y asumir como sujetos sociales dentro de una matriz cultural occidental.

Con base en la línea pedagógica que se trabajó, la presencia de maestros indígenas bilingües<sup>6</sup> en el proyecto fue fundamental para llevar a cabo el trabajo de campo con los migrantes indígenas, pero también, cabe mencionar, esta participación nos involucraba en prácticas pedagógico-didácticas integracionistas, como se explicó ampliamente en el primer capítulo. Frente a esta contradicción, la investigación acción nos ayudó en el proceso mismo de los talleres interculturales a que los estudiantes, como sujetos protagónicos importantes, revisaran crítica y reflexivamente su propia práctica docente, y que esta revisión los llevara a descubrir sus potencialidades y limitaciones.

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

La experiencia que vivía el estudiante en el contexto de una realidad de enseñanza plurilingüe y multicultural nos iba conduciendo a la búsqueda de propuestas alternativas a la enseñanza escolar. Esto era posible en la medida en que el estudiante indígena establecía la relación entre la

---

<sup>5</sup> Categoría que retomo de los “Talleres pedagógicos interculturales” del profesor Segundo Quintriqueo, Proyecto Mineduck «Kimeltuwün mew amukey ta zugu: una didáctica para abordar el conocimiento mapuche en el proceso de formación inicial en educación multicultural». Temuco, Universidad Católica de Temuco/Facultad de Educación/Departamento de Ciencias de la Educación, 2002.

<sup>6</sup> Estos maestros están actualmente profesionalizándose en el campo de la educación indígena bilingüe intercultural en la Universidad Pedagógica Nacional.

práctica-teoría-práctica. La principal dificultad con la que se enfrentaron fue precisamente la articulación de constructos pedagógicos que respondieran a la realidad concreta de los niños que asistían a los talleres, pero que se diferenciaba entre los que acuden a la escuela y los que no. Fue sobre la base de esta experiencia que se iba dando el trabajo de campo, en tanto en el proceso mismo de la investigación acción se inscribía la observación etnográfica, enfoque que nos permitió descubrir comportamientos de pertenencia y apropiación de modelos de enseñanza a partir de su intersubjetividad cultural. Esta experiencia relacionó la interculturalidad y la diversidad cultural al interior de los diferentes talleres.

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

## ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

- Trabajo directo con los niños, a través de “talleres interculturales de regularización para niños indígenas migrantes de la demarcación”. Estos talleres se pensaron como el espacio que nos podía permitir observar y captar formas de aprender de estos niños, de los cuales algunos asistían a la escuela y otros no. En ambos casos, el taller nos llevó a diferenciar el aprendizaje cultural propio de su cosmovisión con el aprendizajes intercultural. Por otro lado, los talleres serían una vía que nos permitiría conectarnos con algunas escuelas urbanas donde los niños asistían, con la finalidad de conocer algunos

comportamientos de aprendizaje en otros espacios y ambientes diferentes al de su matriz cultural.

- El trabajo directo con los niños se complementaba con estrategias de comunicación como las anécdotas, los dibujos y los materiales pedagógicos que elaboraron los estudiantes para los niños de los talleres.
- Observación directa en algunas escuelas oficiales donde asistían niños indígenas migrantes. Entrevista con los docentes de grupo (no indígenas).
- Se detectaron dos escuelas: “Esperanza López Mateos”, en Santa Úrsula Coapa,<sup>7</sup> y “Emilio Portes Gil”, en Santo Domingo.
- Talleres de capacitación urbana<sup>8</sup> con los padres de familia de los niños indígenas. A partir de estos talleres se establecieron estrategias de comunicación con entrevistas, anécdotas y otras, para conocer cómo aprendieron sus saberes culturales y cómo los transmiten a sus hijos, lo que nos permitiría detectar algunas formas de aprender de los niños indígenas con abstracciones diferenciadas.
- Trabajo directo con estudiantes indígenas de la licenciatura en Educación Indígena a través de un seminario-taller permanente de didáctica desde la diversidad cultural con la presencia y participación de los estudiantes, maestros-indígenas, que fueron los actores estratégicos para obtener información cualitativa durante el trabajo de campo. Es interesante señalar que, con este equipo de estudiantes, el trabajo de los niños adquirió una interacción significativa en los aprendizajes culturales e interculturales, dado que el niño indígena se vio identificado con ellos.

---

<sup>7</sup> Es importante destacar que en esta escuela el sistema de enseñanza que se utiliza para las matemáticas es a través del sistema maya y náhuatl.

<sup>8</sup> En estos cursos-taller se le ayuda al indígena migrante a entrar a un proceso de “adaptación” (como necesidad y no como posición ideológica) que le permita conocer, operar y manejarse en la ciudad en sus diversos aspectos.

## **LÓGICA INSTRUMENTAL**

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

Los campos seleccionados fueron el Distrito Federal y, en éste, la Delegación Coyoacán, en los siguientes espacios:

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

## **DIARIO DE CAMPO**

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

Ambas instituciones elaboramos un plan de trabajo en el que los estudiantes jugaban un papel fundamental, en tanto ejercían el contacto directo con los niños indígenas migrantes de la demarcación. Con base en este considerando, con un grupo de 39 estudiantes nos organizamos para acudir al Jardín Hidalgo, un sábado y un domingo, con la finalidad de ubicar el espacio y ver la posibilidad de conectarnos con algunas familias indígenas migrantes que trabajaban en este jardín, algunos como vendedores establecidos, otros como vendedores ambulantes y algunos más que pedían ayuda económica.

La estrategia que se siguió con los estudiantes era igual a la que llevaba a cabo el equipo de brigadistas, que consistía en ir de puesto en puesto

para llevar a los niños al quiosco a trabajar, al principio no era fácil que los padres permitieran ir a sus hijos, pues muchos de ellos tenían la obligación de vender determinada cantidad de mercancía; o los ponían a pedir dinero y otros tenían que cuidar a sus hermanitos más pequeños, o cargar en sus espaldas a los que aún eran bebés; a otros no querían dejarlos ir por diversas razones, pero cuando los estudiantes se identificaron como maestros bilingües y ellos hablaron su lengua materna, la actitud de muchas familias indígenas cambió.

Esta estrategia de los estudiantes resultó un éxito en la medida en que la presencia de los maestros indígenas permitió el encuentro de identidades culturales y lingüísticas; algunos de estos estudiantes se encontraron con paisanos y uno de ellos se conectó con uno de los líderes de los migrantes otomíes de Querétaro, quien nos ayudó a entrar en contacto con otras familias y grupos étnicos. Es difícil describir este momento estratégico con el cual se inició el trabajo, porque en la medida en que los estudiantes se identificaban como maestros indígenas y explicaban el motivo de su presencia en el Jardín Hidalgo cambió la dinámica, pues se corrió la voz y varios maestros se reunieron y manifestaron su acuerdo de llevar a cabo los Talleres Interculturales para los niños indígenas migrantes; incluso, algunos padres pidieron el apoyo para que se les enseñara también a leer y escribir y se les ayudara a integrarse en trabajos mejor asalariados que como vendedores. Fue así como el número de niños en este espacio de Coyoacán fue aumentando y los padres ya permitían a sus hijos asistir al quiosco; otros incluso nos invitaron a sus casas para que se apoyara a sus hijos en los trabajos escolares.

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

pesar de no contar con material didáctico específico para trabajar con ellos, fue apoyado por la Delegación con la infraestructura, colocando mesas y sillas en el quiosco, y la UPN con material de papelería.

De manera general, este primer taller nos puso cara a cara con varias limitaciones en el campo de la didáctica y la práctica docente con y para grupos culturalmente diferenciados. Al finalizar el primer taller intercultural se dieron dos situaciones que contribuyeron para que no se continuara trabajando en este espacio: una de ellas fue la renuncia de la responsable directa del programa por parte de la Delegación y, la otra, porque los brigadistas se mostraron inconformes con los estudiantes, quienes los habían desplazado, ya que ellos querían continuar con su trabajo en el Jardín Hidalgo como lo habían venido haciendo. Este fue el mismo caso que se tuvo en el cuadrante de San Francisco, donde se trabajaba paralelamente con otro grupo de niños.

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

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

Todo lo anterior operó, de manera general, como punto de partida y la puerta que nos abrió varias vetas de observación para la segunda fase de los talleres interculturales. Una de éstas fue el movimiento y el espacio

que los niños materializaron en sus cuadernos cuando escribían. Otra fue el dibujo y el color. Estos referentes nos permitieron enfocar la observación y el trabajo de manera más puntual en la segunda y en la tercera fases. La última se trabajó con mayor profundidad en los talleres posteriores del trabajo de campo. Para explicar esta profundidad es necesario hacer una descripción del trabajo de campo de manera más puntual, para ello organizaré su presentación por taller y por fase. Entendemos por taller intercultural para niños indígenas los que se llevaron a cabo en diferentes espacios.

### **PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO**

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

Para concentrar un determinado número de niños en lugares estratégicos de la demarcación tuvimos que recorrer las calles de las colonias y visitar predios de familias migrantes, donde los estudiantes empleaban un punto importante de identificación, hablarles en su lengua materna. Durante estas visitas se daban a conocer los objetivos de su participación, que eran: 1) crear un espacio de expresión pluricultural y educativo para ellos y, 2) fortalecer el proceso de integración de los niños a la educación formal sin perder su identidad.

Es importante destacar que la primera fase tuvo éxito en lugares como el quiosco de Coyoacán y en Santo Domingo, pero no fue así en el Cuadrante de San Francisco y en Santa Úrsula. Una de las razones a las que atribuimos esta dificultad fue que en el Cuadrante de San Francisco el equipo de brigadistas no dejaba que los estudiantes entraran a trabajar con ellos,

concretamente con los niños, lo que nos llevó a decidir retirarnos de ese lugar y buscar espacios en Santa Úrsula Coapa y en algunos lugares de Santo Domingo donde se nos permitiera trabajar con una infraestructura que, en principio, nos pareció buena, pues se contaba con aulas, mesabancos, pizarrón y otras condiciones favorables; sólo que la asistencia no fue tan numerosa como la del Jardín Hidalgo. Además, los estudiantes no alcanzaban a atender todas las necesidades lingüísticas y culturales que se nos presentaron con los niños que asistían a cada uno de los talleres; sin embargo esto fue una buena enseñanza, en la medida en que nos obligó a replantearnos la estrategia y a buscar alternativas como acudir directamente a sus espacios.

Es importante destacar que al principio del programa, si bien se contaba con un espacio bien definido para llevar a cabo el trabajo de campo, no se conocía el contexto cultural, lo que implicaba abordar varios marcos de observación para detectar conductas culturales que dieran cuenta de una representación de grupo étnico o de una conducta indígena como grupos culturalmente diferenciados. Es con base en ello que al principio del trabajo la observación se abrió con varios procedimientos que nos permitieron ubicar hilos conductores tales como la escritura y el dibujo dentro de un espacio y del movimiento. En este sentido, la primera fase del trabajo de campo se enfocó en varios aspectos de búsqueda de conductas culturales, las cuales se lograron visualizar en esta primera fase y se profundizaron en la segunda y tercera.

### **CRITERIOS DE SELECCIÓN**

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

grafía, enfatizando la observación en el color y en el movimiento de acuerdo con el espacio de una hoja blanca o de un cuaderno.

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

Desde la investigación etnográfica, la observación empírica partió del marco teórico conceptual que se presentó en el primer capítulo y de mi formación profesional como pedagoga, con una experiencia de 24 años en el campo de la educación indígena.

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

- A los estudiantes, dentro de su práctica pedagógica, les permitió un punto de encuentro entre identidades culturales y lingüísticas, lo que generó, a su vez, un trabajo diferente, en tanto pudieron valorar conductas simbólicas como parte de una identidad colectiva.
- Este reencuentro interno y externo que vivieron los estudiantes maestros indígenas bilingües abrió una línea de trabajo pedagógico-didáctico en el campo de la educación indígena para migrantes, reconociendo y reivindicando sus valores con una actitud de apertura que los llevó a la búsqueda de estrategias didácticas viables y operativas diferentes a la práctica docente con la que operaban en sus comunidades.

Es importante destacar el proceso de internalización que vivieron los estudiantes, en la medida en que no les fue fácil despojarse de una formación indigenista en el tiempo que ha operado el proyecto, pero sí podemos señalar

que su actitud de profesionalización frente al cambio implicó un reto interno (psicológico) y externo (social) ante la aprehensión de la realidad educativa concreta vista desde otro espacio social fuera de su comunidad. Para enfrentar esta realidad educativa tuvieron que resignificar dos procesos emocionales, el de la identidad étnica y el de la conciencia histórica.

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

Este reencuentro de los estudiantes con las comunidades de migrantes los puso cara a cara entre el “proponerse hacer” un cambio en la docencia y el “poder hacerlo” con una conciencia histórica, si bien su formación y práctica docente hacen referencia desde lo político-ideológico a la participación del indígena, esta participación les implicó un proceso de formación diferente a la que se les había sometido en su formación antes de la UPN;<sup>9</sup> en tanto su práctica docente se quedaba sólo en lo aparente como en la política de la educación bilingüe-bicultural. Esto se reflejó al principio del proyecto, cuando se organizaban en los talleres como una escuela de organización

---

<sup>9</sup> La propuesta de la educación indígena bilingüe bicultural, ahora intercultural bilingüe, demanda una formación congruente con el planteamiento de la praxis pero, en los hechos, los docentes indígenas siguen reproduciendo los saberes y costumbres de la política indigenista en la que se han formado. La mayoría de sus líderes se burocratizan, demandan una pedagogía liberadora y no son capaces de romper con la docencia tradicional; se estigmatizan como maestros de tercera y esta actitud los coloca en un plano de inferioridad; además, al interior de los grupos étnicos se da la lucha por el poder político.

incompleta y operaban en la práctica como maestros tradicionales, contra esto se fue proponiendo un proceso de organización grupal y de práctica docente diferente, tratando de recuperar prácticas educativas indígenas como el aprendizaje por acompañamiento.

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

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

Por lo que respecta a la investigación-acción, durante el trabajo de campo se buscaba dar respuestas pedagógico-didácticas viables y concretas que generaran un encuentro de identidades étnicas. Estas propuestas didácticas implicaban reflexionar sobre la acción educativa que vivían los niños en las escuelas oficiales o en el contexto socio-económico como migrantes con un bilingüismo limitado para dar cada vez mejor respuesta en los siguientes talleres interculturales. Es decir, desde la investigación-acción se buscaba la reorientación de estrategias didácticas para mejorar más y más los talleres. Situación que se puede observar en los videos y apreciar las condiciones del espacio de trabajo con las que se inició y las condiciones con las que se cuenta actualmente. Lo anterior no sólo se vio en el espacio físico, sino en

las propuestas que se iban dando; por señalar alguna, al inicio del proyecto se apoyaba concretamente a los niños en sus tareas o en sus retrasos escolares; en los últimos talleres que se implementaron se empezó con guiones didácticos orales bilingües en algunos casos para que los niños en su escuela pudieran comprender mejor el contenido escolar. Esto es parte de la propuesta que más adelante se va a desarrollar.

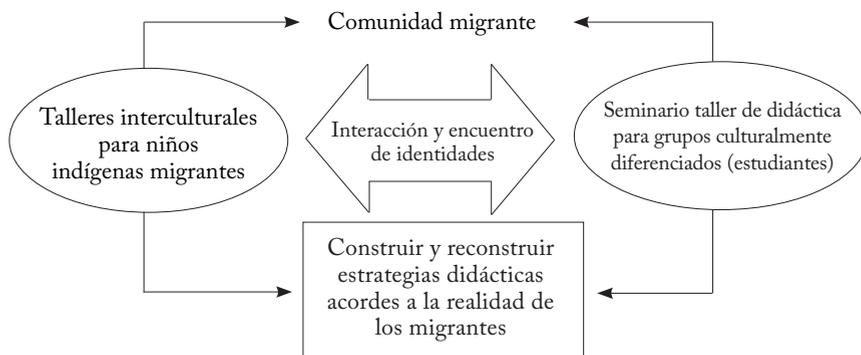
Otro aspecto importante a destacar con la investigación-acción fue el trabajo de observación directa, que se fue mejorando en los referentes simbólicos con los que se inició (dibujo y grafía), porque si bien al inicio de los talleres se empezaron a trabajar dibujos con distintas figuras como Barney,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

Este proceso de investigación-acción se concretó a través de los talleres interculturales, los cuales favorecían la interacción y el reencuentro de identidades étnicas, entre los niños, padres y estudiantes, lo que permitió analizar con mayor intersubjetividad la práctica docente a partir del seminario taller de didáctica permanente que se trabajaba con los estudiantes; de manera general, la lógica de trabajo se muestra en la figura 2.

En relación con lo anterior, la investigación-acción, etnográfica y protagonista, se llevó a cabo en diversos niveles de indagación: el primero nos permitió conocer el perfil general de los participantes; el segundo nivel de indagación se basó en dos elementos: espacio y movimiento, y en relación con dos referentes simbólicos como el dibujo figurativo, tomando en cuenta el color y el saber cultural en referencia al dibujo y, el tercero, que a partir de los dos primeros nos permitió plantear una propuesta didáctica para grupos culturalmente diferenciados.

Estos niveles de indagación nos llevaron, a su vez a: 1) diagnosticar conductas culturales cotidianas que se manifestaron en los diversos talleres y con los

FIGURA 2  
Proceso de la investigación-acción



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

sujetos de diferentes pueblos originarios con los que se trabajó, a partir de un perfil general de los participantes; 2) interpretar el nivel de indagación del diagnóstico, y 3) proponer alternativas didácticas viables.

## PERFIL DE LOS PARTICIPANTES

Al inicio del proyecto se hizo el siguiente diagnóstico,<sup>10</sup> realizado a través de 40 entrevistas a las familias que inicialmente se contactaron en la demarcación; el muestreo nos dejó ver de manera representativa ciertas características de su población adulta e infantil con respecto a su escolaridad y ocupación. Los datos que se obtuvieron fueron los siguientes:

<sup>10</sup> Este diagnóstico previo fue elaborado por la licenciada Ivonne Sámano, responsable del Programa de Atención a Indígenas Migrantes y por Graciela Herrera, responsable por parte de la UPN, por un equipo de colaboradores de ambas partes; asimismo, los datos que se presentan son retomados del primer documento que se presentó en el verano de 1999.

**CUADRO 3**  
**FAMILIAS QUE PARTICIPARON AL INICIO DEL PROYECTO**

SEXO	TOTAL	%
Mujeres	21	52.5
Hombres	19	47.5
TOTAL	40	100

EDAD	TOTAL	%
15 a 20	12	30.0
21 a 26	6	15.0
27 a 32	4	10
33 a 38	6	15.0
39 a 44	4	10.0
45 a 50	7	17.5
51 a 56	1	2.5
TOTAL	40	100

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

OCUPACIÓN	TOTAL	%
Artesano	17	42.5
Estudiante	7	17.5
Ninguna	6	15.0
Hogar	5	12.5
Modista	2	5.0
Jardinero	2	5.0
Maestro de escuela	1	2.5
TOTAL	40	100

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

¿ESTUDIA ACTUALMENTE?	TOTAL	%
No	31	77.5
Sí	8	20.0
No contestó	1	2.5
TOTAL	40	100

¿QUÉ ESTUDIA?	TOTAL	%
Secundaria	3	37.5
Bachillerato	2	25.0
Artesano	1	12.5
Belleza	1	12.5
Primaria	1	12.5
TOTAL	8	100

¿CUENTA CON ACTA DE NACIMIENTO?	Sí	%
Sí	30	75.0
No	10	25
TOTAL	40	100

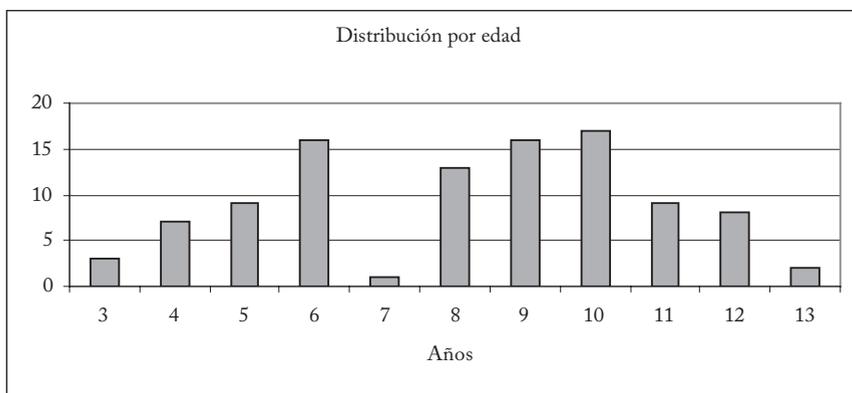
Fuente: Elaborado por la licenciada Ivonne Sámano, responsable del programa en la Delegación Coyoacán.

Estos datos corresponden a 40 personas mayores de 15 años, hablantes de alguna lengua indígena, preinscritas a los talleres de este proyecto, por lo que, aun cuando no se trata de una muestra estadísticamente representativa, ilustran la situación de la población objetivo del proyecto, al inicio del mismo, y proporcionan tendencias generales del fenómeno: 60% contaba con un nivel educativo de primaria incompleta o terminada; 12% no había tenido acceso a ningún nivel educativo; 20% estudiaba en ese momento; 42% son artesanos; 27% eran solteros, y el resto había mantenido o mantiene algún tipo de vínculo de pareja.

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

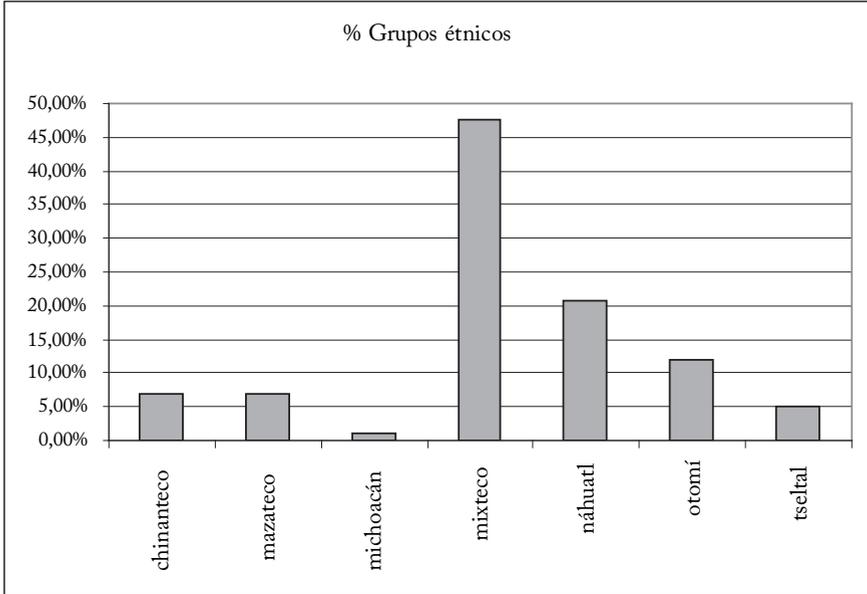
- 1) El proceso de desarrollo de la ciudad ha propiciado hacinamiento y falta de servicios en la vivienda ocupada por los migrantes indígenas. Por ejemplo, en el caso de los otomíes que viven en el Cuadrante de San Francisco, como eran migrantes temporales que venían a vender al centro de Coyoacán los viernes, sábados y domingos, rentaban cuartos los fines de semana donde se quedaban varias familias a dormir.
- 2) Los indígenas presentan tasas de fecundidad superiores a las del resto de los mexicanos pero, simultáneamente, se registran tasas de mortalidad infantil que duplican el promedio nacional. La tasa de esperanza de vida para la población general es de 73.3 años, mientras que para la población indígena tan sólo es de 65.4 años.
- 3) Un importante porcentaje de niños indígenas migrantes no ha tenido educación preescolar o primaria, mientras que otros, por haber migrado han tenido que desertar temporal o definitivamente del sistema escolar. La mayoría de los niños que asisten a la escuela forman parte del grupo de reprobados. En algunos

GRÁFICA 1



Fuente: Datos capturados por los estudiantes en los diferentes talleres.

GRÁFICA 2



Fuente: Datos capturados por los estudiantes en los diferentes talleres.

casos los padres renuncian a enviar a sus hijos a la escuela, ya que el trabajo de la mayoría de éstos es un elemento importante que contribuye al ingreso familiar. En consecuencia, el indígena crece otorgando poca importancia al aspecto educativo, conformándose con aprender sólo lo elemental (restar, sumar, multiplicar, dividir, leer y escribir) para poder incorporarse, lo más pronto posible, el mercado laboral.

- 4) La discriminación predomina en la población bilingüe con escaso manejo del español, pues apenas logran comunicarse, mientras que sus esposas son monolingües en lengua materna y, por su condición de indígenas, están expuestos a toda clase de agresiones en función de la distancia cultural, social y económica que los separa de la población urbana en el medio en que se insertan.

- 5) Los jóvenes indígenas también enfrentan rechazo y discriminación por su origen étnico, lo que ha influido en su proceso de identificación. Este rechazo se inicia en el vecindario, la escuela primaria y parte de la secundaria, propiciando la negación de su origen cultural así como los escasos estímulos y apoyos a la creación y recreación artística, artesanal y cultural de la población indígena, pues tiene limitado al acceso a los medios de comunicación y al uso de espacios para su expresión cultural. Como se puede observar, la situación de estos indígenas migrantes de Coyoacán los coloca en una condición diferente, con desventajas y desigualdades. Esta desigualdad, vista desde este programa comunitario, responde a necesidades prácticas con propuestas concretas que se orienten al reconocimiento de estas diferencias, como pueblos originarios con determinación propia dentro de la cultura occidental.<sup>11</sup>

Con base en lo anterior, el estudio de campo nos llevó a seguir trabajando porque el proyecto fue abriendo más espacios de participación y el número de integrantes iba en aumento; aunque no se continuó con las mismas familias. Es importante aclarar que la condición de migrantes no permitió llevar un seguimiento con todas las familias de la misma manera, porque algunos se retiraban por motivos personales y familiares y fueron realmente pocos los que permanecieron en varios talleres. Bajo este criterio de permanencia se trabajó más profundamente con determinados niños y familias, la relación de los niños se presenta en el cuadro 3 y la de las familias que participaron a lo largo de los talleres se encuentra en el cuadro 4.

La experiencia en este proceso nos permitió ubicar diferentes niveles de problemáticas, tales como: a) migración; b) bilingüismo, y c) escolaridad, lo que podemos objetivar con base en la relación de los más de cien niños

---

<sup>11</sup> Proyecto Interinstitucional Universidad Pedagógica Nacional. Verano 1999. Elaborado por Ivonne Sámano, Delegación Coyoacán, y Graciela Herrera Labra, UPN.

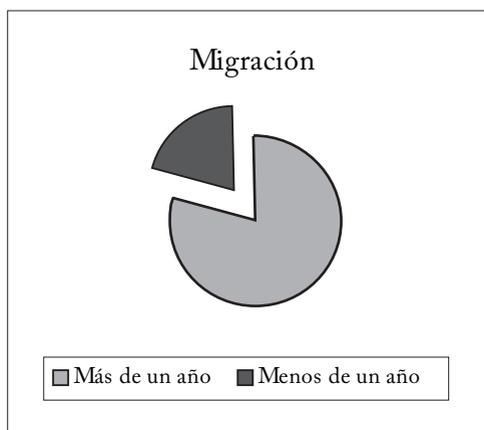
participantes, cuyas edades, grupos étnicos y escolaridad se encuentran representados en las gráficas 1, 2 y 5.

Los pueblos originarios estuvieron representados según los siguientes porcentajes: chinanteco, 6.93%; mazateco, 6.93%; de Michoacán, 0.99% (en este caso, el niño no supo identificar su grupo étnico, sólo su estado); mixteco, 47.52%; náhuatl, 20.79%; otomí, 11.88%, y tseltal, 4.95%. El porcentaje más alto fue de los mixtecos, los nahuas y los otomíes, mientras que el porcentaje más bajo fue el del participante de Michoacán, quien no supo decirnos a qué grupo pertenecía, ya que sus padres tienen muchos años de radicar en la ciudad.

### MIGRACIÓN

Como ya se ha señalado, en el trabajo de campo identificamos dos niveles de migración: 1) Los hijos de padres migrantes que nacieron en la ciudad; sus condiciones “estables”<sup>12</sup> los hace contar con un espacio en predios que

GRÁFICA 3



Fuente: Datos capturados por los estudiantes en los diferentes talleres.

<sup>12</sup> Uso comillas porque al decir “estables” se puede pensar que viven en condiciones favorables y con estabilidad laboral, económica y social. En este caso, estable se refiere a que tienen más tiempo viviendo en la ciudad aunque sus condiciones laborales, económicas y sociales no son nada favorables.

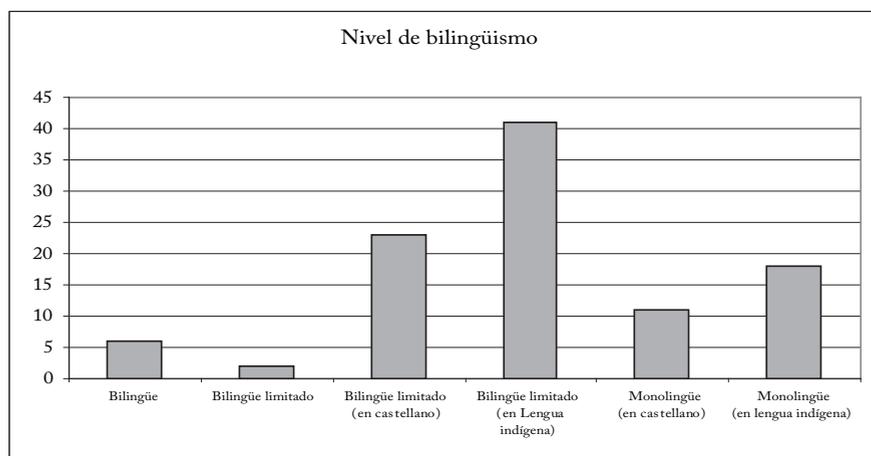
pertenecen a sus familiares o que pudieron adquirir por invasión, como en el caso de Santo Domingo y Santa Úrsula, y 2) los que son migrantes temporales que permanecen en la ciudad entre tres, seis meses o más tiempo sin perder contacto con su comunidad; en éstos se consideró a los migrantes que asisten los fines de semana y que vienen sólo a vender sus artesanías. Con base en esto, la gráfica 3 se elaboró en dos niveles: los que tienen menos de un año y los que viven desde hace más de un año.

### BILINGÜISMO

El bilingüismo diferenciado, en nuestro caso particular, lo ubicamos en diferentes niveles, fundamentalmente, es decir, migrantes bilingües (5.94%), bilingües limitados (en lengua indígena (40.59%) o en castellano (22.77%), monolingües en lengua indígena (17.82%) y monolingües en castellano (10.89%).

El indígena bilingüe es aquel que habla indistintamente las dos lenguas, es decir, el niño es capaz de ubicar las dos lenguas. Como se puede observar, el bilingüismo limitado en lengua indígena representa el porcentaje más

GRÁFICA 4



Fuente: Datos capturados por los estudiantes en los diferentes talleres.

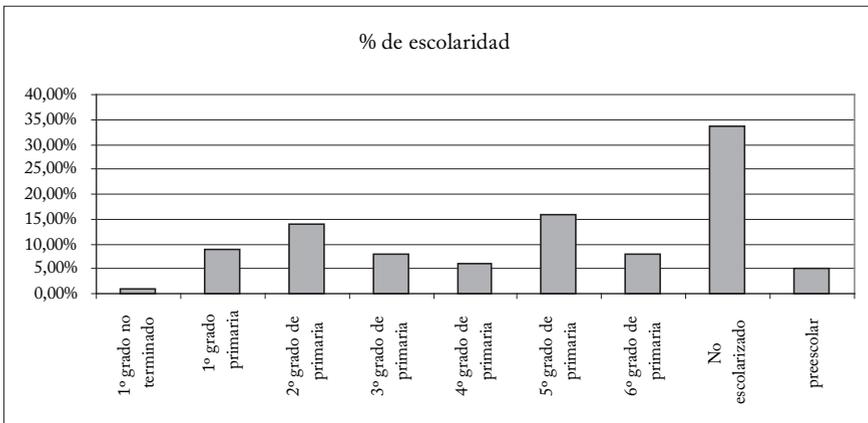
alto frente al bilingüismo limitado en español. En este nivel ubicamos a los niños que aprendieron el español como primera lengua y los que están aprendiendo el español como segunda; en ambos casos hablan con las mismas deficiencias fonéticas que sus padres, pues usan expresiones como: vénganos, ténganos, agárrate mucho, habé, salúnamos, ballina, augujetas, namás, poque, entos, etcétera, que pudimos percibir cuando se dialogaba con los niños y sus padres.

También se pudo observar que los hijos mayores son los que hablan mejor la lengua indígena, mientras que los más chicos, aunque la entienden, no la hablan y, cuando la hablan, se avergüenzan. En el caso de los niños que hablan la lengua indígena prefieren aprender el castellano y no hablar su lengua; algunas de las razones las abordaremos más adelante.

### ESCOLARIDAD

En este rubro encontramos tres tipos de casos: los niños que asisten a la escuela, los que nunca habían asistido a ella, ni en su región ni en la ciudad y que buscaban en los talleres aprender a hablar y escribir en español, y los niños que desertaron de la escuela y que buscaban en los talleres recuperar

GRÁFICA 5



Fuente: Datos capturados por los estudiantes en los diferentes talleres.

el espacio de formación que dejaron al migrar y que, por varias razones, no pudieron regresar a la escuela.

Para estos últimos casos, la delegación firmó un convenio con la Conafe para dar una respuesta oficial y que pudieran contar con una acreditación académica de educación primaria, sin embargo, la falta de formación docente de los promotores de Conafe que apoyaron a estos niños no permitió que el proyecto continuara, lo que dio como resultado que, de más de cien niños que se habían agrupado en los diferentes talleres cuando Conafe se incorporó, en poco tiempo fueron desertando, por lo que sólo se pudo mantener un centro con una escasa población (10 niños).

Por lo que respecta a los niños que asisten a la escuela, la mayoría presenta problemas de aprovechamiento en el aula de clases. Si bien sus condiciones educativas y económicas son muy limitadas, su manera de desenvolverse en la ciudad impulsa a estos niños a trabajar desde muy temprana edad para apoyar a sus padres, es decir, se sigue reproduciendo la idea de que entre más hijos, más fuerza de trabajo. El esfuerzo que estos niños tienen que desplegar como estudiantes y como trabajadores les hace aún más pesado su desempeño escolar. Por lo que respecta a los niños no escolarizados, el aprendizaje por acompañamiento de los hermanos mayores representa una conducta importante, ya que, por tradición, los hermanos mayores enseñan a los más chicos, sólo que, en el ámbito escolar, les heredan sus deficiencias en los saberes formativos.

De acuerdo con los niños con los que se trabajó en los talleres podemos revisar los datos anteriores, pero si consideramos la escolaridad con bilingüismo podemos observar que los niños monolingües en lengua indígena son los no escolarizados y éstos, a su vez, en su mayoría son mixtecos. La media está en los bilingües limitados en lengua indígena, es decir, que los niños que aprendieron primero el español, a pesar de que sus padres hablan en lengua indígena y de que generalmente son los que tienen más de un año como migrantes, son los que muestran un nivel escolar más secuenciado en tanto no han desertado o han quedado sus estudios inconclusos. Pero lo que también destaca de esta gráfica es que los niños con más tiempo de vivir en la ciudad han ido perdiendo la lengua étnica, un elemento cultural importante.

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

- Cómo reflejan un elemento de su identidad indígena en el uso de la lengua étnica: algunos evitarán que sus hijos hablen la lengua indígena y otros buscarán en el castellano un medio de comunicación para desafiar su situación como migrantes.
- Los datos nos permiten ver varios comportamientos en relación con la escolaridad donde por un lado, los niños que tienen más tiempo de radicar en la ciudad muestran un nivel escolar permanente; mientras que los niños con un nivel de migración temporal presentan mayor índice de ausentismo escolar o de no escolaridad.
- Los diferentes indicadores permitieron definir algunos comportamientos lingüísticos que podrían manejarse con particularidades y generalidades de acuerdo con los pueblos originarios, como es el caso de los mixtecos, que por su condición de migrantes monolingües están muy ligados al uso de su lengua; no es el mismo caso de los otomíes y chinantecos, que tienen más tiempo de radicar en la ciudad y quienes no quieren que sus hijos hablen su lengua indígena, pero, de manera general, podemos decir que implícita y explícitamente todos manifestaron que preferían que sus hijos hablaran el castellano.

Con base en esta relación de participantes, se hizo un recorte para trabajar con mayor profundidad con algunos niños; uno de los criterios fue el de permanencia en varios talleres, ya que es una población fluctuante y, con base en ello, sólo se trabajó con los niños y padres que se enlistan en los cuadros 6 y 6.

CUADRO 4

NOMBRE	ETNIA	ESCOLARIDAD	EDAD	BILINGÜISMO	TIEMPO
Felicitas Victoria Zolano	Mixteco	No escolarizado	8	Monolingüe (LJ)	Tres meses
Ana María Victoria López	Mixteco	No escolarizado	6	Monolingüe (LJ)	Tres meses
Rigoberto Perca Ortiz	Mixteco	No escolarizado	8	Monolingüe (LJ)	Tres meses
Carmen Parca López	Mixteco	No escolarizado	10	Monolingüe (LJ)	Tres meses
Fidencio Parca López	Mixteco	No escolarizado	11	Monolingüe (LJ)	Tres meses
Rafel Sandoval Cruz	Mixteco	No escolarizado	11	Bilingüe limitado (LJ)	Nueve años
Leticia Sandoval Cruz	Mixteco	No escolarizado	5	Bilingüe limitado (LJ)	Nueve años
Carlos Baltasar Morales	Otomí	Preescolar	5	Bilingüe limitado (C)	Nació en la ciudad
Beatriz Rodríguez	Otomí	Preescolar	5	Bilingüe limitado (C)	Nació en la ciudad
Ignacio Pérez Domínguez	Otomí	Preescolar	6	Bilingüe limitado (C)	Nació en la ciudad
Omar Sánchez	Chinanteco	Preescolar	5	Bilingüe limitado (LJ)	Nació en la ciudad
Javier Salas Pérez	Chinanteco	Preescolar	5	Bilingüe limitado (LJ)	Nació en la ciudad
Daniel Salas Pérez	Chinanteco	Preescolar	4	Bilingüe limitado (LJ)	Nació en la ciudad
Luis Gómez Pérez	Chinanteco	Preescolar	5	Bilingüe limitado (LJ)	Nació en la ciudad
Jorge Victoria López	Mixteco	1er grado no terminado	9	Bilingüe limitado (C)	Tres meses
Moisés Rodríguez	Otomí	1er grado	8	Bilingüe limitado (LJ)	Nació en la ciudad
Florencia Ortiz Aguilar	Mixteca	2o grado	9	Bilingüe limitado (C)	Tres meses
Adelaida Mendoza Cortés	Mixteca	3er grado	10	Bilingüe limitado (C)	Tres meses
Rocío Camilo Hernández	Otomí	3er grado	10	Bilingüe limitado (C)	Temporal
Araceli Resendiz Pedaro	Chinanteca	4o grado	10	Monolingüe (C)	Nació en la ciudad
Hugo E. Guzmán García	Chinanteca	6o grado	12	Monolingüe (C)	Nació en la ciudad
Jorge Carvajal Resendiz	Otomí	6o grado	12	Bilingüe limitado (LJ)	Nació en la ciudad
Eduardo M. Pérez Zaragoza	Otomí	6o grado	12	Bilingüe limitado (LJ)	Nació en la ciudad

(LJ) Lengua indígena)

(C) Castellano

Fuente: Elaboración personal y datos capturados por los estudiantes.

CUADRO 5

NOMBRE	EDAD	ETNIA	DOMINA SU LENGUA	NÚM DE HIJOS	PARTICIPARON EN LOS TALLERES	TIPO DE MIGRACIÓN	TIEMPO DE MIGRACIÓN
Ma. del Carmen Pérez Domínguez	32	Otomí	Sí	1	Sí	Radical	8 años
Margarita Rodríguez	34	Otomí	Sí	5	Sí	Radical	11 años
Anastacia González Gómez	29	Otomí	Sí	3	Sí	Radical	10 años
María Rosa Pérez Baltasar	29	Otomí	Sí	3	Sí	Radical	12 años
Adriana Camilo	19	Otomí	Sí	1	Sí	Radical	10 años
Ma. del Carmen Ramírez Reséndiz	32	Otomí	Sí	4	Algunos	Radical	14 años
Tiburcia González López	32	Mixteco	Sí	3	Sí	Temporal	5 meses
Luis Díaz Salvado	34	Mixteco	Sí	3	Sí	Temporal	5 meses
Felipa Mendoza Aguilar	34	Mixteco	Sí	3	Sí	Temporal	3 meses
Emilio Perca López	35	Mixteco	Sí		Sí	Temporal	3 meses
Felicitas López Zolano	33	Mixteco	Sí	6	Sí	Temporal	3 meses
Francisco Victoria Velazco	35	Mixteco	Sí		Sí	Temporal	3 meses
Juan Perca Ortiz	33	Mixteco	Sí	3	Sí	Temporal	3 meses
María Cruz Ortiz	35	Mixteco	Sí	4	Sí	Radical	9 años
Dionicia Pérez	28	Chinanteco	Sí	2	Sí	Radical	8 años
Berta Gómez	27	Chinanteco	Sí	2	Sí	Radical	7 años
Catalina Hernández	28	Chinanteco	Sí	3	Sí	Radical	5 años

Fuente: Elaboración personal y datos capturados por los estudiantes.

CUADRO 6

NOMBRE	HABLA CON SUS HIJOS EN LENGUA ÉTNICA	Es BILINGÜE	OCCUPACIÓN	SABE LEER Y ESCRIBIR	OBSERVACIONES Y COMENTARIOS
María del Carmen Pérez Domínguez	Sí	Sí	Vendedora ambulante	No	Algunas ocasiones pide dinero.
Margarita Rodríguez	Sí	Sí	Hace muñecas de yute y trapo; borda servilletas	No	Ha tenido a todos sus hijos en su casa, actualmente tiene seis.
Anastacia González Gómez	No siempre	Sí	Vende en el centro de Coyoacán	Poco	No se acepta como migrante indígena.
María Rosa Pérez Baltazar	No siempre	Sí	Vende en el centro de Coyoacán	Poco	No se acepta como migrante indígena.
Adriana Camilo	No	Sí	Hace muñecas de trapo	ST	Es la hija mayor, soltera, de la señora Margarita.
Ma. del Carmen Ramírez Resendiz	Sí	Sí	Vendedora ambulante	No	No se acepta como migrante indígena.
Tiburcia González López	Sí	Limitado	Artesana y vendedora ambulante	No	Se maneja como la líder de esa comunidad. Es quien se entiende y habla mejor el español. Distribuye lugares y orienta a sus paisanos a vender o ubicarse en determinados lugares.
Luis Díaz Salvador	Sí	Limitado	Artesano y vendedor ambulante	No	Es el esposo de la señora Tiburcia y también coordina a sus paisanos.
Felipa Mendoza Aguilar	Sí	MM	Artesana y vendedora ambulante	No	Se dedican a pedir dinero.
Emilio Perca López	Sí	MM	Artesano y vendedor ambulante	No	Es esposo de la señora Felipa y venden tanates afuera de Superama Tlalpan con su hijo mayor.

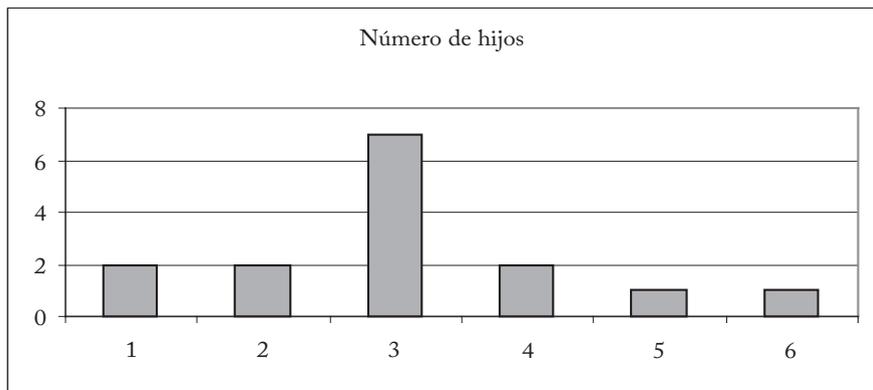
Continúa...

CUADRO 6 (CONTINUACIÓN)

NOMBRE	HABLA CON SUS HIJOS EN LENGUA ÉTNICA	Es BILINGÜE	OCUPACIÓN	SABE LEER Y ESCRIBIR	OBSERVACIONES Y COMENTARIOS
Felicitas López Solano	Sí	MM	Artesana y vendedora ambulante	No	Se dedican a pedir dinero.
Francisco Victoria Velazco	Sí	BL	Artesano y vendedor ambulante	No	Esposo de la señora Felicitas y vende afuera de la librería Gandhi con uno de sus hijos
Juan Perca Ortiz	Sí	BL	Artesano y vendedor ambulante	No	Vive con algunos de sus hijos y está por traerse a la familia.
María Cruz Ortiz	No siempre	Sí	Trabajadora doméstica	Poco	Sus hijos no asisten a la escuela porque no los ha registrado, pero está tratando de arreglar esta situación con la ayuda de la Delegación.
Dionicia Pérez	No	Sí	Maquila cortinas	Poco	Habla su lengua con su esposo y su prima Bertha, pero no le gusta que sus hijos la hablen, incluso les han hecho creer que habla inglés. Siempre porta ropa de su región, sólo cuando va al banco se pone otro tipo de ropa.
Berta Gómez	No	Sí	Maquila cortinas	Poco	La misma actitud que Dionicia.
Catalina Hernández	No	Sí	Maquila cortinas	No	Fue apoyada por Dionicia cuando llegó a la ciudad y la introdujo a la maquila.

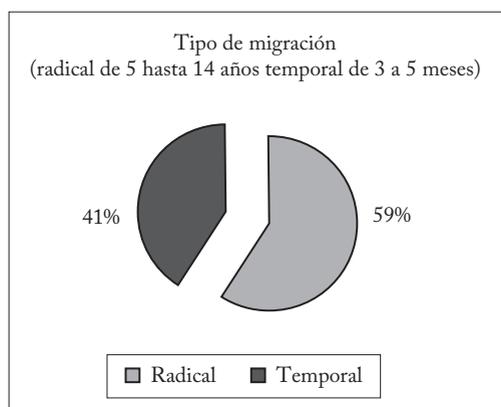
Acotaciones: BL = bilingüe limitado  
 MM = monolingüe en mixteco  
 ST = secundaria terminada

GRÁFICA 6



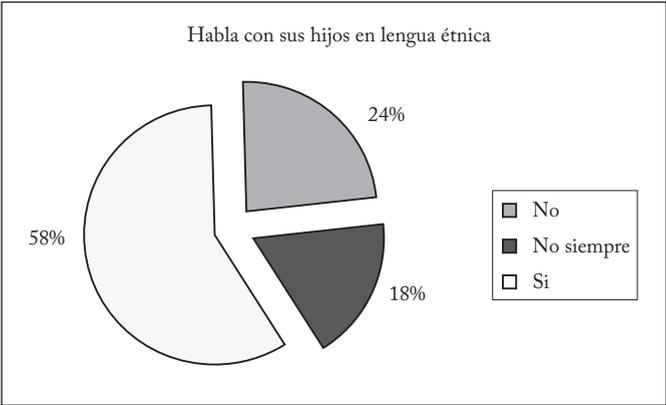
Fuente: Elaboración personal y datos capturados por los estudiantes.

GRÁFICA 7



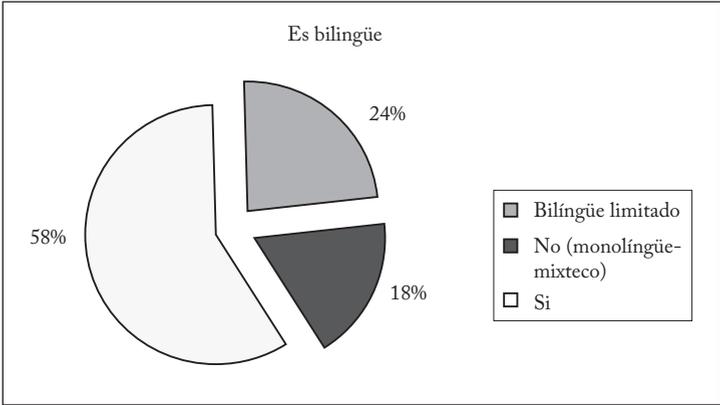
Fuente: Elaboración personal y datos capturados por los estudiantes.

GRÁFICA 8



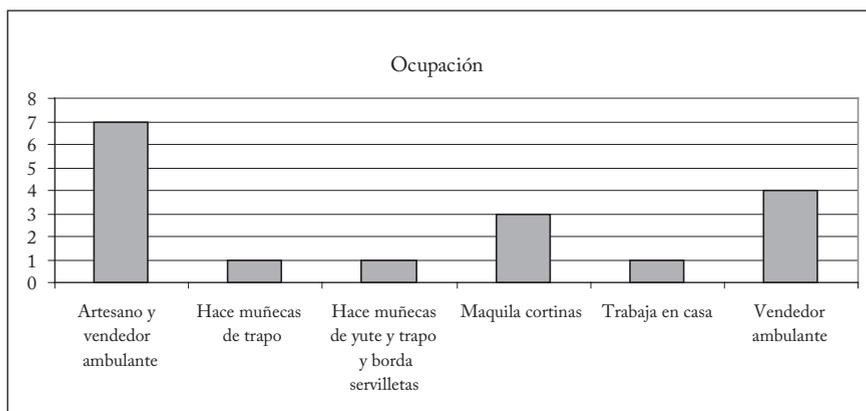
Fuente: Elaboración personal y datos capturados por los estudiantes.

GRÁFICA 9



Fuente: Elaboración personal y datos capturados por los estudiantes.

GRÁFICA 10



Fuente: Elaboración personal y datos capturados por los estudiantes.

Es importante destacar que en la relación de padres participaron varias parejas, como es el caso de los mixtecos. El trabajo con los padres nos permitió acercarnos a ciertos vacíos de información que el niño no tenía; asimismo, pudimos identificar conductas familiares que derivaron en conductas culturales semejantes entre todos ellos, como en el caso del trabajo artesanal, no en relación con el tipo de artesanía, sino con las formas de organizar el trabajo y el movimiento del mismo, el cual se explicará más adelante.

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

Es importante destacar, en los datos de los padres, que la interpretación de los referentes es difícil, en tanto que la intersubjetividad al interior de los pueblos originarios como migrantes presenta una contradicción entre el deseo

de cambiar, incorporándose a otra forma de vida, con los significados y símbolos culturales que tienen que ir modificando por el desplazamiento a una sociedad modernizada y, por lo tanto, los cambios culturales y lingüísticos son el reflejo de una pérdida de costumbres, tradiciones y uso de la lengua indígena.

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

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

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

Las cuestiones de identidad y las representaciones que se generan en torno a la pertenencia y adscripción étnica se hayan más cercanas a las ideas, sentimientos y experiencias que las personas manifiestan en acciones cotidianas, dando lugar al problema de cómo explicar no únicamente las causas formales, materiales o eficientes de los cambios culturales y la identidad individual y colectiva sin intentar la búsqueda del sentido de ser en ese lugar y en ese grupo indígena en particular en un momento histórico determinado.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> María Eugenia Chávez Arellano, *Identidad y cambios culturales. Los mazahuas de San Antonio Pueblo Nuevo*, pp. 20- 21.

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

También hay a quienes les cuesta trabajo incorporarse al contexto de la modernidad y evaden el reto haciendo uso de su identidad desde una visión de miseria y pobreza étnica, como el caso de las familias que hacen uso de su condición socio-cultural y económica para pedir dinero, haciendo de esta situación su forma de vida.

## **OTRO NIVEL DE ACERCAMIENTO**

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

Si bien al inicio del proyecto me planteaba algunos criterios de selección, fue hasta la tercera fase que los pude precisar más y me permitieron observar conductas concretas que me orientaban a diferentes interpretaciones volcadas en trabajos como el dibujo a partir de figuras con muñecos socialmente presentados por la televisión, en algunos casos, y otros dibujos de cuadernos para colorear. La actitud de los niños frente a estos dibujos fue un punto de partida en relación con varias conductas culturales no bien identificadas

al inicio del trabajo de campo, tales como entender por qué les llamaba la atención el tipo de dibujos animados como Barney y Winnie Pooh, dudas que se fueron aclarando, algunas, a lo largo del trabajo en los talleres, otras no. Es con base en ello que los criterios de selección se orientaron hacia aspectos que se presentaron como más frecuentes en varios niños de los diferentes talleres, independientemente de la etnia y lengua con las que se trabajó. Los primeros indicadores que más nos llamaron la atención fueron el color, el movimiento y el espacio de las grafías.

La percepción de ciertos comportamientos culturales y su particular estilo de usar el espacio y el movimiento en el cuaderno, abrió una veta de observación como hilo conductor que nos fue llevando al trasfondo simbólico cultural que pudimos detectar más específicamente en sus formas de dibujar, de iluminar y de hacer las grafías. Estos referentes empíricos concretos fueron los criterios de selección que se consideraron más representativos durante el desarrollo de los talleres, con principios de reconocimiento cultural y frecuencia de estructura simbólica que dieron la pauta a ciertos presupuestos epistémicos para definir los criterios de selección.

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

Todo lo anterior se empezó a reconocer en la dimensión cultural de cada uno de los pueblos originarios que integraron los talleres; poderlos entender articuladamente en la totalidad observada es consecuencia de una prolongada interpretación de representaciones simbólicas que se revisaron y analizaron en el seminario-taller de didáctica para grupos culturalmente diferenciados, lo que nos permitió identificar aprendizajes diferenciados. Esta identificación se respalda con una interrogante que se hizo al inicio del trabajo de campo: ¿cómo acercarse a un aprendizaje intercultural cuando existen propiedades de abstracción diferenciadas?

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

### **EL RAZONAMIENTO DESCRIPTIVO**

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

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

### **RAZONAMIENTO INTERPRETATIVO**

La articulación de los referentes empíricos y los elementos descriptivos resulta significativa para el análisis o la interpretación, lo que nos permite transitar por un proceso de reconstrucción categorial. Es importante aclarar que es inevitable la repetición de los referentes empíricos observados, ya que muchas veces sirven para ilustrar o plantear nuevas categorías.

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

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

Trataremos de interpretar lo anterior a través de la pregunta: ¿con qué criterio pedagógico se puede hacer una interpretación del campo de investigación cuando la antropología social, la lingüística y el psicoanálisis se han abocado a divergentes interpretaciones con respecto a los símbolos indígenas? La respuesta nos lleva a determinar diferentes campos disciplinarios en la interpretación de acuerdo con el investigador que, en mi caso particular, por mi formación, se enfocará más en la epistemología y la educación, para ello tendré que apoyarme en la antropología, la lingüística, la psicología y la sociología, considerando que son disciplinas que se han abocado con mayor

profundidad al estudio de los grupos étnicos desde diferentes dimensiones y cortes conceptuales.

Con este considerando, a continuación presento algunos referentes empíricos observados a partir de cuadros matriz, que así ubiqué, para su descripción y algunos principios de interpretación. El agrupamiento de estos cuadros responde al criterio de forma y fondo. La forma la entiendo como la imagen que expresa una comunicación a través del tiempo y, por lo tanto, expresa un conocimiento en la forma con respecto al sentido de la imagen, y el fondo corresponde a la palabra, es decir, cuando el sujeto que elabora el dibujo comunica el significado del mismo, lo cual muchas veces se puede oponer a la forma y el fondo. Con base en lo anterior, los siguientes cuadros son el resultado de una síntesis que comenzó por la forma y el fondo, lo que se fue dando en el proceso mismo. Es importante destacar que los dibujos son sólo un ejemplo, pero los cuadros de fondo responden al trabajo de síntesis que dio paso a la interpretación. Por orden convencional empezaré por los cuadros de fondo.

A lo largo del trabajo de campo, el trabajo de los niños nos permitió diferenciar ciertas manifestaciones culturales no verbales que se cristalizaron en la elaboración de dibujos en relación con la imagen, el color, el espacio y el movimiento. Estos materiales los ubicamos en dos formas; una en dibujos prediseñados que los estudiantes llevaban para que los niños los colorearan y otros que fueron elaborados de manera espontánea por los niños; de las dos formas tendieron a expresar un comportamiento colectivo que se sintetiza en el Cuadro 7.

De manera general, y con base en el planteamiento del problema inicial de cuáles serían las estructuras de significación y representación simbólica de los niños indígenas migrantes de la demarcación, que me permitieran construir condiciones didácticas que derivaran en aprendizajes diferenciados de acuerdo con sus condiciones como niños indígenas migrantes; podría decir ahora que fue el dibujo, el color y la grafía lo que me dio la pauta para ubicar estructuras de significación diferenciadas en el aprendizaje como parte de una lógica de pensamiento diferente y las representaciones

CUADRO 7

MATERIALES	CUALIDADES DE COLOR, IMAGEN, MOVIMIENTO Y ESPACIO
<p>Dibujos de paisajes de campo, casas, montañas, árboles, plantas, animales, flores, nubes, sol, luna, estrellas, arco iris y otros. (Ver anexo)</p>	<p>Los colores que resaltan en estos dibujos que se hacían con más frecuencia eran: a) en relación con el suelo: el negro, café, gris y rojo (esto se observó en pocos casos). El suelo a la vez, se alternaba con las hierbas, flores y árboles.</p> <p>Las hierbas de color verde con diferentes tonalidades. Los árboles se caracterizaban por el tronco de color café, algunos con raíz y otros no; pero todos con ramas tipo arbusto de color verde y en algunas ocasiones los árboles se adornaban con manzanas y mariposas.</p> <p>Las flores dan vida colorida al dibujo, las cuales se iluminaban con diferentes colores como rojo, rosa, morado, anaranjado.</p> <p>Como un código integrado, los dibujos de estos paisajes se acompañaban siempre por la luna y estrellas, en el caso de representar la noche, o por el sol, si representaban el día; es importante destacar que el sol se representaba en diferentes posturas, algunos del lado derecho, otros del lado izquierdo y en otras ocasiones en medio entre las montañas. Para el caso del día y la noche se dibujaban nubes.</p> <p>A simple vista, los dibujos muestran elementos comunes que expresan un conocimiento general que cualquier niño puede hacer en relación con su contexto; sin embargo, es importante destacar la tendencia espontánea de los niños por dibujos de esta naturaleza; sobre todo cuando se les preguntaba cómo era su casa o su comunidad. Otro aspecto importante a destacar está en relación con lo que los niños expresaban de manera verbal y no verbal en cada uno de sus dibujos, y es ahí donde ubicamos una conducta culturalmente diferenciada en tanto que los niños expresaban saberes limitados en relación a una cosmovisión, como, por ejemplo, relación color objeto con la naturaleza: color hierba, día-sol, noche-luna, azul-noche, azul-día, rojo-sol, tierra-café, gris, negra o colorada, arco iris-lluvia-sol. Por lo que se refiere al movimiento y al espacio, es interesante ver cómo los niños ubican cada uno de éstos en relación con su cosmovisión; por ejemplo,</p>

MATERIALES	CUALIDADES DE COLOR, IMAGEN, MOVIMIENTO Y ESPACIO
	<p>como ya se señaló, el sol en algunos casos aparece del lado derecho, en otros de lado izquierdo y en ocasiones en medio entre las montañas como ocultándose; cuando se les preguntó por qué lo dibujaban de ese lado y no del otro, respondían con seguridad: “es que por aquí nace” (derecha), “y por aquí duerme” (izquierda); movimiento que era claro que se refería a un círculo que inicia de derecha a izquierda, a una dualidad nacimiento-muerte, a un día y una noche. Esta información fue ampliada por los padres cuando relataban mitos acerca del sol y la luna en relación con ciertos símbolos culturales, con los eclipses, el color y la posición del sol para conocer el clima del día y la hora. Generalmente estos dibujos surgían de manera espontánea en los niños; eran los dibujos que, de alguna manera, nos comunicaban una forma de vida, de pensamiento y valores culturales.</p>
<p>En contraste con lo anterior, están los dibujos que los estudiantes les llevaban a los niños para colorear que era “mi hogar” y que se representa en seis cuadros y en cada uno ilustra una parte de la casa: la azotea, un cuarto con una televisión; una recámara, un baño, una cocina y una sala. En principio los dibujos responden a un patrimonio cultural diferente al de ellos; además este tipo de dibujos prediseñados favorece más la asimilación cultural, pero pudimos encontrar en estos trabajos un pensamiento cultural diferente en el color ya que no siempre responde al objeto, lo que no se observó en los dibujos anteriores y, por consiguiente, nos acerca a una interpretación distinta. Asimismo se les repartió otra hoja donde tenían que recortar y pegar en una sala</p>	<p>La azotea se integra por un tendedero con ropa colgada, dos macetas y un lavadero, los colores son diversos.</p> <p>Cuarto de televisión: lo colorean de rosa con pantalla anaranjada, azul con pantalla café y toda café; los tapetes todos de café, verde y el que está de bolitas cada una con diferente color y otros de un solo color. La puerta de café y azul.</p> <p>En la recámara las ventanas tienen diferentes colores, los vidrios, tendiendo más al verde y azul. El buró de color verde, morado, azul. La lámpara amarilla, verde con anaranjado, rosa y anaranjado. La cama de diferentes colores separando de un color la cabecera, de otro las almohadas, y de dos colores la colcha. Los retratos que están arriba de la cabecera con otro color diferente, todo verde, todo anaranjado y otros no se colorean.</p> <p>El baño: colorean la tina de un color y algunos de varios colores y el lavabo de otro color; el piso de rojo, rosa y blanco. La toalla y el tapete del mismo color y hay quienes los colorean de diferentes colores. El espejo de amarillo, café y otros los combinan.</p> <p>La cocina: lo que corresponde a la cocineta unos la pintaron de un solo color incluyendo platos y otros utensilios, otros la colorean de diferentes colores como café y platos azules; otro entre puertas de un color azul,</p>

MATERIALES	CUALIDADES DE COLOR, IMAGEN, MOVIMIENTO Y ESPACIO
<p>los objetos que tendrían que ir en su lugar: “pega los medios de comunicación en su lugar”. (Ver anexo)</p>	<p>amarillo, negro, café y rosa; estufa verde con anaranjado, platos anaranjados. Refrigerador de colores combinados como anaranjado con verde, azul y café, otro rosa con anaranjado, otro azul. Piso con mosaicos rojos y negros, verdes-rojos-negros.</p> <p>La sala se integra con dos sillones que colorean de café, café con verde, verde y rojo; una mesa de centro con un adorno que la iluminan toda del mismo color café, café con verde y anaranjado, sin separar objeto, carpeta y mesa; una lámpara de pie donde utilizan el color amarillo, morado y verde con amarillo y, dos cuadros, uno de los cuadros es un paisaje de una montaña con un sol y el otro es una niña. En el caso del primer cuadro lo dibujan todo del mismo color, rojo, verde y azul con amarillo.</p> <p>Por lo que respecta al trabajo que tenían que colorear, recortar y pegar en su lugar de acuerdo con el medio de comunicación; observamos que el sillón se coloreó de diferentes colores en cada una de sus partes, la televisión de color verde con franja de otro color; en la mesa de la sala se colocó el radio y la carta, pero el teléfono debajo de la mesa y el libro sobre el sillón. Es evidente que el color en estos dibujos prediseñados, que no responde a su forma de vida, y que quizá muchos de estos niños ni siquiera han podido conocer como parte de una forma de vida occidental, resulta difícil relacionar color-objeto; así como la función que cumplen estos objetos en relación con una casa en sus diferentes cuartos los cuales cumplen con una función determinada dentro de lo que el dibujo denomina “mi hogar”. Por lo que respecta a la ubicación de espacios, resulta difícil para el niño ubicar los medios de comunicación dentro de una casa cuando muchos de ellos, por sus condiciones de vida ni siquiera saben llamar por teléfono, lo que no quiere decir que no lo conozcan; porque al llegar a la ciudad y enfrentarse con medios de comunicación diferentes a los suyos ya están entrando a un comportamiento intercultural.</p>

MATERIALES	CUALIDADES DE COLOR, IMAGEN, MOVIMIENTO Y ESPACIO
<p>Dibujos de carros. En este caso encontramos los dos tipos de dibujos el prediseñado y el elaborados por ellos. Por lo que se refiere a los carros prediseñados, los coloreaban, recortaban y pegaban; en el caso de los dibujos elaborados por los niños, encontramos uno que ubica el carro en un lugar de campo. (Ver anexo)</p>	<p>El caso concreto del dibujo prediseñado es un vw tipo taxi y un Tsuru. Para los primeros encontramos que el toldo es de un color, rosa, negro, café y azul, las llantas de diferentes colores, café, rosa, anaranjado y blanca, las ventanas de diferentes colores, así como las puertas. El Tsuru todo se pintó de color verde.</p> <p>En el caso de los dibujos elaborados por los niños, hay uno donde el carro es grande y la parte de las puertas, frente y cajuela son del mismo color, pero el toldo es rosa y la ventana tiene los colores de la bandera. El suelo es café y el carro circula bajo un cielo azul, con dos nubes y un sol del lado derecho que está por la parte de atrás. Hay otro carro tipo camioneta donde la mitad está diseñada con muchas ventanas, simulando quizá un camión de redilas en color café.</p> <p>En estos dibujos se encuentra un pensamiento intercultural que se manifiesta con diversos valores, por un lado patriótico, occidental y etnocultural, pero el color sigue dominando desde la perspectiva del colorido, entendiéndose esto como cada parte un color, característico de su artesanía y vestuario generalmente.</p>
<p>Dibujo de peces conocido como Pokémon. Estos dibujos son prediseñados y otros por imitación de los niños más pequeños. El dibujo de peces entre los prediseñados tuvo mucho éxito en todos los talleres, quizá por el significado de color que los niños podían manifestar en el dibujo. (Ver anexo)</p>	<p>El dibujo representa un pez de perfil y de frente, en ambos casos es un pez que presenta ciertas características estilizadas en las facciones de su cara. El dibujo en sí permitió cristalizar un estilo artesanal característico de diferentes grupos étnicos en relación al manejo del color; en cada uno de estos dibujos la presencia de diferentes colores contrasta un todo llamativo.</p> <p>En la tarea que los niños tenían para colorear, cuando el estudiante les preguntaba por el color que utilizaban, los niños monolingües o que no asistían a la escuela, difícilmente relacionaban el color con el nombre, sólo tomaban el color y relacionaban su estilo particular; pero cuando lo conjuntamos con los niños de diferentes talleres y pueblos originarios refleja un pensamiento colectivo como parte de una característica cultural.</p>

MATERIALES	CUALIDADES DE COLOR, IMAGEN, MOVIMIENTO Y ESPACIO
	<p>Otros aspecto importante a destacar en la elaboración de estos dibujos fue el aprendizaje por imitación que los niños pequeños, tres, cuatro y cinco años, hacían al ver a sus hermanos colorear; si vemos estos dibujos podemos pensar que sólo son rayones, pero cuando interviene la comunicación verbal, los niños manifestaban que eran peces señalando el dibujo de sus hermanos.</p>
<p>Dibujos de animales como vacas, caballos, borregos, mariposas, pollitos, cerdo, alacrán, elefante y otros.</p> <p>Al igual que en los anteriores encontramos dibujos prediseñados y otros elaborados por los niños. Varios de estos materiales se coloreaban, recortaban y pegaban; así como rellenaban de bolitas de papel. (Ver anexo)</p>	<p>En el dibujo de la vaca encontramos dos tipos de colorido, uno que responde a un color negro con sus cuernos rojos o cafés, pero también se encontraron con diferentes colores como se hizo con los peces. Éste fue el mismo caso para el caballo y el armadillo, un color café que caracteriza a los caballos y otros con diferentes colores; lo que deja ver una conducta artesanal en relación a la combinación de los mismos, obviamente desde otro concepto de combinar distinto a la cultura occidental.</p> <p>El cerdo fue coloreado de café, el elefante de azul, en el caso de los dibujos en que se tenía que rellenar con bolitas de papel, una actividad para los niños de cuatro a seis años; es por ello que se distingue la diferencia en la construcción de las bolitas y en el pegado de las mismas.</p>
<p>Dibujos de muñecos animados como Barney, Winnie Pooh, Baby Bop y otros. (Ver anexo)</p>	<p>Estos dibujos prediseñados responden a una cultura de los medios de comunicación, los cuales eran conocidos por algunos niños y por otros no; en el caso de estos últimos, la imitación se encontraba presente, pero también la originalidad individual; en todos los casos el paisaje donde se ubican Barney y Baby Bop responde a una relación entre el objeto y el color, como en plantas verdes y los troncos de los árboles café y el suelo café.</p> <p>Winnie Pooh fue siempre representado con sus colores, amarillo y rojo.</p>

MATERIALES	CUALIDADES DE COLOR, IMAGEN, MOVIMIENTO Y ESPACIO
<p>Construcción de grafías. Éstas se elaboraron en dos formas; una a partir del recorte y pegado y otra en relación con el diseño de la letra y la palabra. (Ver anexo)</p>	<p>Por lo que se refiere al recorte y pegado, el uso indistinto del tamaño de las letras y el uso de mayúsculas y minúsculas es parte de un referente característico en la mayoría de los niños. La ubicación del espacio nos permite una veta de observación en relación con el movimiento y al uso del cuaderno u hoja. Por lo que se refiere a la construcción de la grafía y la palabra, el niño se centraba más en la construcción de ésta que en el sonido; asimismo, se puede señalar que la actitud del niño en la escritura de la grafía era diferente cuando dibujaba y coloreaba, en esto último su actitud era más natural y libre que en la elaboración de la grafía, en la cual trataban de hacer una copia igual a la muestra. Podemos observar en los videos y en los diferentes materiales de los niños, donde tienen que escribir y hacer números, lo difícil y tardado que era para ellos poder hacer una grafía, escribir una palabra o un número. Esta dificultad, que en un principio presenta el niño en el aprendizaje de la lecto-escritura del castellano, es otro elemento que nos permitió encontrar un aprendizaje diferenciado, referente que dio la pauta para trabajar con el dibujo y el color como una forma de expresar y comunicar sus saberes y formas de construir mejor sus conocimientos.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de la interpretación y sistematización del trabajo de campo.

simbólicas se complementaron entre lo verbal y no verbal que el niño pudo expresar en los diferentes materiales de trabajo. En otras palabras, el dibujo y su relación con el color nos permitió entrar a su lógica de aprendizaje, por lo que a continuación se presentan algunos ejemplos que denominamos cuadros matriz.

Si se revisa el material obtenido como producto del trabajo de campo, podemos hacer varias lecturas de interpretación, que van desde analizar los contenidos culturales, los procesos de enseñanza-aprendizaje familiar como parte de la tradición oral y la memoria colectiva; situaciones de aprendizaje

interculturales; problemas de identidad como sujetos sociales migrantes, etcétera. Sin embargo, todas las lecturas en general y cada una de ellas en particular implican un campo de investigación con diferentes ángulos de profundidad. Para efectos de esta investigación sólo me enfocaré en las representaciones simbólicas que el trabajo de campo proporcionó mediante los sujetos sociales indígenas migrantes de la demarcación. (ver anexo)

Es necesario señalar que, desde mi ángulo de observación, las representaciones simbólicas en sujetos indígenas migrantes modifican su comportamiento desde una lógica de la diversidad cultural y lingüística que reordena relativamente los valores que dan cuenta de cierta pérdida de identidad o fortalecimiento de la misma; por ejemplo: los otomíes, por tradición artesanal, bordan con dibujos fitomorfos, zoomorfos y geométricos, en este sentido, estos símbolos representan la categoría básica del pensamiento estructural otomí y es la forma en que el sujeto indígena otomí migrante se relaciona en la ciudad con las artesanías (bordado de servilletas y elaboración de muñecas de yute) lo que le permite articular la imagen indígena con su pasado histórico; ahora bien, la articulación de esta imagen y su pasado histórico, inferen un concepto de vida que muchas veces quieren ocultar, negar o portar con dignidad cuando se encuentran en la ciudad, lo cual hace que se configure una experiencia directa entre el pasado histórico y su situación actual, por ejemplo, encontramos parte del pasado histórico de los chinantecos en los huipiles, en los que las figuras de sus bordados y sus colores responden a la identidad compartida por un mundo cultural mesoamericano, lo cual podemos explicar mejor de la siguiente manera: para las culturas de los pueblos originarios, el huipil permite un reencuentro y reconocimiento con su condición histórica; portarlo (como lo hacen las mujeres migrantes con las que se trabajó en el taller de San Emeterio) es un orgullo, y tejerlo representa una conciencia histórica en la medida en que la mujer, al tejer su huipil, arguyese la presencia de sus ancestros, en tanto el tejido y los adornos del mismo responden a códigos simbólicos que expresan mitos, leyendas, mensajes no verbales, comunicación con el mundo cosmo-

lógico.<sup>14</sup> Esto se debe a los artesanos que han podido conservar símbolos culturales como parte de su cosmovisión y es, al parecer, en este terreno artesanal, donde la habilidad y el saber indígena se ha conservado como parte de su identidad. En otras palabras: el huipil, para las chinantecas, en su bordado representa la palabra en imaginación, en la medida en que vinculan antiguos mitos, como lo explican varias tejedoras en el artículo de Bartola Morales:

Las palabras tu juo significan estómago grande, que representa el origen del mundo [haciendo la analogía con el ejemplo anterior, este origen del mundo es la unión de la vida y la muerte] para los tso kon win.

Las tejedoras dicen que antiguamente no había luz en nuestro mundo, y todo estaba oscuro. Nadie veía, andaban desnudos porque no se veía.

En un cantar de aves llegó un viento muy fuerte [...] y cayeron dos huevos [de acuerdo con el ejemplo anterior serían la dualidad y los opuestos]. El tepezcuinte [...] encontró los dos huevos [...] y se los llevó donde vivía. Los envolvió en una tela y los echó en una olla. A los tres días el ji-armadillo escuchó que lloraban [...] dentro de la olla, llamó [...] al nga-tepezcuinte y encontraron dos criaturas: una era hombre y otra mujer. El tepezcuinte y el armadillo cuidaron a las criaturas, pero los niños crecieron rápidamente.

Conversaron entre ellos: “El hombre es el sol y la mujer será la luna” [...]. Escuchando lo que platicaban la luna y el sol. Decían que ya era tiempo de tomar su lugar, cada quien, en el cielo [...]. El día empezó a brillar y por la noche seguía la tiniebla. [...] la luna iba resplandeciendo todos los animales tomaron su lugar para protegerse del calor [...] dicen los tsa kan win el tu jou es característico del huipil de primera gala y se diferencia por su tamaño y nombre.

El diseño de tu jou lleva un bordado [que representa los símbolos] en la parte de enfrente ya que es la parte más visible. Aunque consideramos este diseño como algo más decorativo, hay algo más profundo: su significado.

El diseño conocido como kou ñi li kua consiste en un ramo de flor de suchel. El ramo bordado en el huipil es indicador de que la mujer es joven

---

<sup>14</sup> Bartola Morales García, “Imaginación bordada de palabras”, en Ruth Lechuga, coord., *Artes de México*, núm. 35, pp. 56-61.

y de que no ha tenido relaciones sexuales con ningún hombre. Además, indica que la señorita está apta para formar un hogar.

El ramo de flores es considerado por los ancianos como la delicadeza de la mujer joven [...]

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

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

La tejedora Herlinda Cobos nos dijo que este diseño indica un número que equivale al uno. En medio de esta flor está la señal de un reptil, que nos da ese número, y significa que nosotros, los *tsa kon win*, venimos de una laguna que se formó a causa de muchas lluvias.<sup>15</sup>

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

Es con base en lo anterior que me propongo revisar algunos elementos significativos que se detectaron en los dibujos y el color, elaborados por los sujetos

---

<sup>15</sup> *Ibid.*, pp. 56-58.

sociales participantes en los talleres, a los que encontré un sentido simbólico que, independientemente del grupo étnico, se manifestaron muy similares, pues hacen alusión a un pensamiento simbólico cultural que presupone un acto intelectual, un acto de aprendizaje lógico, donde la memoria colectiva mesoamericana transita por un proceso de reconocimiento e identificación de un anterior organizado con la localización de sus referentes en el tiempo cosmológico, en su indumentaria, en el trabajo artesanal y en el espacio social que ocupan como migrantes en la ciudad.

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

Estas conductas detectadas como características culturales son heredadas por la memoria colectiva y preservadas por la tradición oral y la pictografía, lo que interpreto como un comportamiento cultural de los pueblos originarios observados, en tanto dan cuenta de un conocimiento cultural.

Se entiende como conocimiento cultural un saber testimonial que deriva de la experiencia de otros sujetos: “nos atenemos entonces a la veracidad y competencia del ‘testigo’, del ‘conocedor’, del ‘experto’ o simplemente del hombre experimentado. Para ello tenemos que justificar nuestra creencia en el conocimiento personal del otro; sólo así podemos saber que él conoce y, por ende saber lo que él conoce”.<sup>16</sup> El conocer da lugar a varios saberes que justifican y dan cuenta de una forma de apropiarse del conocimiento.

---

<sup>16</sup> Luis Villoro, *Creer, saber, conocer*, p. 212.

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

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

## **PENSAMIENTO HISTÓRICO Y PENSAMIENTO MÍTICO**

Las formas de conocer y de aprender del indígena regulan un proceso de pensamiento que se va interiorizando a partir de emociones simbólicas<sup>17</sup> desde el seno materno y, desde ahí, el niño ya está recibiendo una socialización que formará parte de su pensamiento mítico. Este pensamiento mítico estructura el pensamiento histórico cuando sus aprendizajes y saberes siguen siendo presentes; es por ello que el pensamiento histórico y el pensamiento mítico están generalmente depositados en los abuelos y los padres, los cuales desarrollan un conocimiento en espiral, en tanto el conocimiento se va abriendo en la medida en que el sujeto va creciendo y el conocimiento se

---

<sup>17</sup> Por ejemplo: una madre, en el periodo de gestación, practica una serie de ritos que van desde su determinación como mujer en relación con la luna. Si durante su gestación se presenta un eclipse, debe llevar a cabo ciertos ritos simbólicos que permitan proteger al bebé para que no sea afectado físicamente; la luna condiciona muchas veces la fertilidad, el periodo menstrual y de gestación.

va incorporando en él desde el proceso de gestación, pues como ya se ha señalado, el niño se va socializando de acuerdo con su edad y su espacio; al respecto, Sánchez dice:

La comprensión de la práctica, el grado de explicitación es mucho mayor en el adulto y en el anciano que en los jóvenes; en tanto, hay una mejor comprensión del proceso del conocimiento a partir de la importancia diferenciada de sus fases y componentes del mismo; como si de un conocimiento global y sintético se pasara a un conocimiento más analítico.<sup>18</sup>

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

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

Una de las características del tiempo histórico es “pensar por territorio” y no por secuencia o por etapas, en la medida en que la cualidad del tiempo se

---

<sup>18</sup> José Sánchez Parga, *Aprendizaje, conocimiento y comunicación en la comunidad andina*, p. 162.

encuentra más bien ponderada por su marca espacial y longitudinal.<sup>19</sup> Es decir, es evidente que la memoria colectiva no es fácil de recuperar cuando no se está presente en el lugar donde se desarrolla el acontecimiento, como es el caso de muchos indígenas migrantes que viven lejos de su espacio regional de origen. Sin embargo, se puede recuperar el acontecimiento mediante la tradición oral de los padres, abuelos, padrinos, recuperando así el pasado, pero con una limitación, sin vivir el acontecimiento.

Como en el caso del día de muertos, el 1 y 2 de noviembre, o en el caso del rito del agua que se lleva a cabo cada año en algunas comunidades indígenas, en un lugar sagrado, adonde acuden los ancianos y autoridades del pueblo elegidos por ellos mismos para llevar a cabo el rito y el símbolo está representado en el agua cuando llueve y alimenta la cosecha. En este caso, se adolece de precisión y generalidad entre el pensamiento histórico y el pensamiento mítico del migrante indígena que no lo ha vivido, sólo se le ha transmitido por relato, en algunos casos.

El pensamiento mítico, en este sentido, funciona en el sujeto social indígena migrante como ausencia, de ahí que para los migrantes, que desde hace varios años salieron de su comunidad, o que, en algunos casos, sus hijos ya no han vivido en su región de origen. Cuando se les pide que nos cuenten o que relaten la historia de su comunidad o de sus tradiciones, les es muy difícil que aparezca en ellos la reconstrucción del recuerdo. Sánchez nos dice que el “pensamiento histórico indígena en sus representaciones y en su relato, los acontecimientos son percibidos más en su espacialidad que en su temporalidad. De ahí también que el indígena tienda a organizar y a entender los acontecimientos más en referencia al lugar que en referencia a una secuencia temporal”.<sup>20</sup>

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

---

<sup>19</sup> *Ibid.*, pp. 189-190.

<sup>20</sup> *Ibid.*, p. 188.

... un niño de unos cuatro años lloraba al subir una pendiente, con una carga de leña a la espalda. Su madre, que llevaba su propia carga y a un bebé, se paraba, lo esperaba, lo alimentaba [de su pecho pacientemente]; pero en ningún momento le propuso tomar su carga ni abandonar en el camino los pocos leños que llevaba, aun cuando el pueblo no estaba sino a unos trescientos metros y hubiera sido muy fácil hacer dos viajes. Es importante señalar que la madre tampoco regañaba al pequeño. Esta costumbre de entrenar para la carga se remota de tiempos precolombinos.<sup>21</sup>

Es importante destacar que durante este trayecto la madre va enseñando al niño a evadir a los animales que se presentan a su paso, explicando la función de ciertas plantas o hierbas que pueden ser beneficiosas o peligrosas, haciendo observaciones cortas sobre la naturaleza, ubicando al sol para poder reconocer el tiempo como si tuvieran reloj o poder distinguir la figura de las nubes en relación con el sol y el viento, articulado a su vez con el canto de los pájaros, el silencio o el ruido de los animales, etcétera. Lo que quiero señalar es que no sólo se entrena al niño para cargar la leña, sino que se le prepara para entender su espacio en relación con el tiempo, como el clima, en este caso, y al movimiento, de las nubes; la tierra en relación con el sol, la luna y otras.

Con esta enseñanza, el niño que aprende a cargar la leña, desde pequeño está aprendiendo la composición del territorio a partir de la vegetación, el clima, la fauna, los mitos, los sucesos, las tradiciones, interpretaciones naturales alrededor de la tierra, de los colores, del sol, la luna, las estrellas, el agua, el fuego, etcétera. Este proceso de aprendizaje cultural centrado en la abstracción de la memoria colectiva constituye una actualización en el presente, basada en el pasado, la conjugación de ambos le da sentido a lo que “está atrás, a las espaldas, a lo desconocido”,<sup>22</sup> lo que para la cultura occidental es el futuro. Desde esta concepción se ponen cara a cara dos lógicas de concebir el tiempo. Para las culturas mesoamericanas el futuro está atrás porque no se ve, y para la cultura dominante está adelante, porque es lo que viene, lo cual

---

<sup>21</sup> Marie Noëlle Chamoux, *Trabajo, técnicas y aprendizaje en el México indígena*, p. 81.

<sup>22</sup> J. Sánchez Parga, op. cit., p. 191.

refleja una concepción del tiempo basado en la tranquilidad y representado por la lentitud del proceso, lo que también nos puede llevar a entender la lentitud en el progreso. Este ejemplo nos permite señalar que el “modelo de aprendizaje indígena” en relación con el pensamiento histórico “tiene raíces profundas en la organización social de una determinada cultura”<sup>23</sup> y que el tiempo, para ellos, responde a un proceso desde su lógica de momento.

Si volvemos al ejemplo del niño que desde los cuatro años carga la leña, la riqueza de esta enseñanza cultural es aprehender del camino, pero circunscrito a una identidad, en tanto, el sujeto utiliza y analiza el camino que lo rodea como un saber que permea su vida. Esta condición de educación permite al sujeto que enseña y al sujeto que aprende establecer la relación del conocimiento abstracto (como pensamiento cosmológico), con un conocer concreto (como es el camino) que se dirige a la capacidad potencial para saber enfrentar una realidad concreta (cuando se avecina una tormenta, por ejemplo) cuando el sujeto social indígena se encuentra en una situación difícil en su entorno, porque ha aprehendido a leer la naturaleza<sup>24</sup> como una condición sine qua non de su pensamiento histórico y de su lenguaje constitutivo, a partir del tiempo y del espacio, los cuales no se reducen a una formación lineal sino a una educación en espiral, en tanto, el saber va abriéndose en el dado-dándose de acuerdo con su edad y con los desafíos que enfrenta.

Ahora bien, desde el pensamiento mítico, esta práctica cultural de que el niño cargue la leña no se da en el migrante indígena de la ciudad, pero se puede traducir en la ayuda que el niño aporta para beneficio de la familia, pues vemos cómo a los niños, desde los cuatro años, ya los empiezan a entrenar para “ganar dinero”, aunque esto no hay que confundirlo con la explotación del niño indígena cuando se le pone a pedir dinero;<sup>25</sup> por el contrario, al

---

<sup>23</sup> *Ibid.*, pp. 194-195.

<sup>24</sup> Por ejemplo, con la sombra y el sol calculan la hora; el color de las nubes y su forma pueden predecir el clima, el canto de los animales o el silencio de los mismos, les comunican un suceso.

<sup>25</sup> Como lo observamos en el trabajo de campo, cuando se entrevistó a Ramona, una prestadora de servicio en Coyoacán, quien ayudó a una niña de tres o cuatro años a

niño o niña se le pone a trabajar<sup>26</sup> o a vender su producción artesanal desde temprana edad, enfrentándolo, en una ciudad como el Distrito Federal, con grandes dificultades para trasladarse a los lugares donde se concentran para vender, como el centro de la ciudad, la Alameda Central, el centro de Coyoacán, etcétera, utilizando para ello varios medios de transporte como el metro, autobús, pesero y/o taxi.<sup>27</sup>

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

Una señora del taller de Nessel, me comentó lo que le sucedió a su hijo César cuando tenía cinco años<sup>28</sup> y, además, tenía también poco tiempo de haber llegado a la ciudad. César iba con su papá al centro a vender, pero un día, de los que se viven en la ciudad con enfrentamientos entre vendedores, César, entre tanta gente, se le perdió al papá y no lo encontró; el padre se

limpiarle la cara y las manos, peinarla y ponerle un vestido limpio que le regalaron. Cuando los padres de la niña la vieron, se molestaron con Ramona y a la niña la regañaron y ya no la dejaron ir al taller. La interpretación que me dio Ramona es que si la niña estaba limpia podía conseguir menos dinero que si estaba sucia y desharrapada, porque sus padres la ponían a pedir dinero y la niña a esa edad era una fuente de ingreso muy buena.

<sup>26</sup> Está el caso de un niño de ocho años que participaba en el taller de Nessel, que ayudaba a matar cerdos y prefería trabajar que ir a la escuela.

<sup>27</sup> El taxi es el transporte más caro, sin embargo, para ellos es el más seguro para llegar a su lugar. Esto me llamó la atención, pero se observó que a los migrantes monolingües en lengua indígena o los que tienen un bilingüismo limitado les era más fácil y seguro y, por lo tanto, era el más usual. Además, porque cuando se les preguntó por qué no usaban el autobús como transporte que es más económico, comentaron que a los autobuses no los dejaban subir con su mercancía y que muchas veces gastaban más en el taxi que lo que vendían en el día.

<sup>28</sup> Este relato no se encuentra en el trabajo de campo, porque no fue en esta fase de la investigación. Quiero aclarar que yo continúo trabajando en el programa actualmente y la señora ha participado en los talleres desde el principio. Esto sucedió después del trabajo de campo.

regresó desconsolado, ya noche, porque no encontró a su hijo, y su sorpresa fue que César ya estaba en casa.

La pregunta que nos hacemos es ¿cómo llegó este niño si sólo tenía cinco años de edad y difícilmente hablaba el español? Cuando se le preguntó al niño cómo llegó a su casa lo que relató a su mamá es que se fue al metro, como lo hacía su papá, se bajó hasta la terminal, metro CU, y de ahí caminó hasta llegar a su casa que está en las calles de Nessel. Del metro a su casa podríamos estar hablando de dos a tres kilómetros de distancia. Si bien el niño llegó asustado, el aprendizaje por memoria, la experiencia de la observación y el ejemplo que el padre le enseñó por acompañamiento a su hijo, hizo que éste pensara territorialmente y desde la racionalidad ágrafa<sup>29</sup> pudo llegar a su casa. Esta anécdota nos muestra la combinación que utilizó César entre sus aprendizajes por tradición oral con los aprendizajes culturales ajenos, lo cual nos abre el camino para trabajar el campo de la didáctica con migrantes indígenas, con base en su lógica de conocimiento cultural, ubicando la diferencia entre el pensamiento histórico y el pensamiento mítico. Se podría señalar que los indígenas migrantes se forman más en el pensamiento mítico, como ya lo he señalado, en tanto pierden el contacto con su “pensamiento territorial”. A este respecto relataré otra anécdota de una niña mixteca del taller de San Emeterio.

Cuando conocí a Lety, hoy de cinco años de edad, tenía cuatro, aproximadamente, de que había llegado a la ciudad. Entre las actividades del taller, cuando dibujaba, siempre ponía lunas y estrellas, un día le pregunté: ¿te gustan las estrellas? y me dijo, moviendo la cabeza, que sí. En seguida le dije: ¿qué sabes de las estrellas y de la luna, tus papás te han dicho algo? Como su mamá estaba a una distancia corta, me escuchó, se acercó y me respondió: “Lety, siempre que me acompaña a comprar el pan en la noche voltea a ver el cielo y me dice, ‘es de noche’”. Yo le pregunté a la mamá: “¿usted le plática a su hija sobre las estrellas o la luna?” Y me dijo: “yo no, pero mi papá sí lo hacía cuando estábamos en el pueblo y yo creo que se acuerda y por eso

---

<sup>29</sup> J. Sánchez Parga, *op. cit.*, pp. 190-191.

voltea siempre a ver el cielo”. Lety seguía dibujando mientras su mamá y yo platicábamos. ¿Recuerda lo que su papá le platicaba? Le pregunté y me comentó que no, pero tampoco me quiso decir más de lo que ella también sabía con respecto a las estrellas y a la luna, quizá porque tenía poco tiempo de conocerme y no le inspiraba confianza. Con el tiempo de trabajar en los talleres, la señora María participaba en éstos y fue hasta entonces que pudimos profundizar más respecto de sus saberes culturales, a partir del recuerdo de la memoria colectiva, en la medida en que ella les transmite a sus hijos mitos sobre ciertos símbolos culturales como el arco iris, las fases de la luna, los eclipses y otros.

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

## ENSEÑANZA-APRENDIZAJE POR ACOMPAÑAMIENTO<sup>30</sup>

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

Los pueblos originarios parten de un principio organizativo social, donde el o los problemas de cualquier integrante del grupo étnico no competen a la decisión individual, sino que responden a una toma de decisión grupal, lo que los constituye en un colectivo corporativista. Esto significa que los problemas, aunque sean personales, requieren de la opinión y decisión del grupo familiar en primera instancia y del grupo social, como la comunidad, en segunda, si así se requiere. Lenkersdorf dice que este proceso de organización significa una “convivencia del nosotros”, y el sujeto recién nacido la empieza a vivir desde el momento del nacimiento, el cual es presenciado por toda su familia y la partera, quien después de limpiar al niño o niña pasa a los brazos de cada uno de los familiares. En el trabajo de campo, platicando con la señora Margarita, otomí migrante del taller en Nessel, me comentaba que sus seis hijos habían nacido en su casa y que a ella no le gustaba ir al hospital. Yo le preguntaba por qué y me dio varias razones: una era porque le tiraban la placenta y el cordón umbilical y que esto les servía a ellas para curar al niño cuando se enfermara y que además tenían que ver donde se “guardaba”<sup>31</sup> y que en el “hospital lo tiraban o quién sabe qué hacían”. La otra razón era porque en casa todos sus hijos y su familia estaban presentes.

Le pregunté que quién la atendía, y la señora me dijo muy tranquilamente: “a veces yo sola, en otras ocasiones mi esposo y mi hija la mayor”. Después le pregunté: “¿cuántos años tenía Adriana cuando la empezó a atender? Y ella

---

<sup>30</sup> Esta categoría surgió en una interacción académica con María de Jesús Salazar Muro, quien participó en los talleres interculturales (8 de junio de 2003).

<sup>31</sup> Lo que planteaba la señora era que necesitaba saber dónde se colocaría la placenta, pues, según la costumbre, hay quienes la entierran en la entrada de la casa, junto a la puerta, cerca de un árbol o en un lugar dentro de la casa, etcétera.

me contestó “chiquita” (sacando cuentas, aproximadamente la niña empezó a atender a su mamá desde los ocho o nueve años), “nosotras así estamos acostumbradas y no nos pasa nada”. Nuevamente le pregunté: ¿pero cuando el niño viene mal acomodado cómo le hacen? Y me dijo que antes de nacer se los acomodan o ella sola se lo acomoda para que “venga bien” si no otras curanderas, “su mamá sabe”. Nuevamente le pregunté: ¿Su esposo y su hija saben cómo atenderla?, a lo que contestó: “pues ahora ya, pero al principio yo les daba instrucciones”.

Ella, con mucha seguridad y con una sonrisa, quizás al ver mi expresión, me dijo: “no, no hay problema, así estamos acostumbradas, es normal; además cuando nace el bebé todos lo cargan y lo atienden y de esta manera es más bonito que ir a un hospital donde no puede estar toda la familia junta”. Como este caso, está el de la señora María, del taller de Bertín, y el de otras señoras que después nos platicaron cómo nacieron sus hijos cuando llegaron a la ciudad.

Es importante destacar que, para la cultura indígena mesoamericana, el símbolo cultural del ombligo y la placenta forma parte de un ritual a nivel de un proceso de abstracción, como en el caso concreto del “alma”; de ahí que la razón fundamental de guardar, enterrar la placenta o colgar en un árbol el cordón umbilical o dentro de la casa o cerca de la puerta, tiene significados profundos porque esto hace que el “alma” se quede cerca del niño o niña y en caso de la pérdida del “alma”, sobre todo cuando el niño se enferma por un mal de ojo, se administra al pequeño un pedacito del cordón y se prepara como remedio medicinal o también con el tiempo se frota en la cabeza del pequeño para hacerlo fuerte en las tareas masculinas o femeninas o para perder el miedo a las alturas, etcétera;<sup>32</sup> tareas que le corresponden por naturaleza propia.

Este proceso de abstracción, que para la cultura occidental no es fácil de entender, ya que su nivel de concreción tiene varias complejidades que incluso no se podrían interpretar de manera racional como piensa la cultura

---

<sup>32</sup> M. Noëlle Chamoux, *op. cit.*, p. 91.

occidental; con el ejemplo anterior, la hija mayor de esta señora, en el aprender haciendo con el nacimiento de sus hermanitos,<sup>33</sup> más su crecimiento acompañados por ella, le harán entender en lo abstracto-concreto el sentido simbólico del “alma”. Entendimiento que se va adquiriendo progresivamente cuando se está creciendo, porque en el “dado-dándose” conocerá el uso y significado del cordón umbilical para curar física y espiritualmente.

Este proceso de abstracción-concreción, en el contexto simbólico de los pueblos indios “no se trata de un don, sino de un potencial que va caracterizándose poco a poco en la persona”.<sup>34</sup> En este caso concreto de la señora Margarita y su hija Adriana, es cuando la madre otomí enseña a su hija de ocho o nueve años a atenderla durante el parto; también le va enseñando, de manera directa y práctica, cómo acomodar al bebé para nacer, sobre todo en la última semana de la gestación, y si por otras razones no puede acomodarlo ella, recurre a las parteras para que le ayuden. Esta técnica indígena es el esparcimiento de un conocimiento simbólico que la hija va introyectando en sus aprendizajes, como parte de un acompañamiento y, a la vez, de manera paralela le va transmitiendo enseñanzas simbólicas culturales que van articuladas a un saber totalizado entre el mundo físico y cosmológico, es decir, el parto en relación con las fases de la luna, el cuidado ritual del ombligo y la placenta como símbolo importante para curar al niño en sus primeros años de vida y posteriormente durante su infancia.

Todos estos saberes prácticos que la madre transmite a su hija, la preparan como mujer, potencializando simbólicamente atributos del género

---

<sup>33</sup> Es interesante ver cómo después de tres años de esta conversación, Adriana se embarazó; platicando con ella le pregunté si había nacido su hijo en su casa como todos sus hermanitos y ella me contó lo siguiente: “Yo no me quería aliviar en el hospital, pero lo familia de mi esposo sí; cuando yo me sentí mal me escondí para que no me encontraran y ahí estuve un buen rato, yo no quería ir al hospital”. Le pregunté ¿por qué? y ella contestó: “pues no sé, pero tenía miedo y hasta que me encontraron me llevaron”. Pero ¿te sientes ahora más segura de lo que hiciste?, le pregunté: “sí, me contestó, pero me hubiera gustado que naciera en mi casa, en el hospital me tuvieron que hacer cesárea y si me hubiera quedado en mi casa hubiera nacido normal”.

<sup>34</sup> M. Noëlle Chamoux, *op. cit.*, p. 90.

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

Este aprendizaje simbólico por acompañamiento se apoya en creencias culturales que comienzan desde que el bebé empieza a vivirse y a sentirse en relación con los otros integrantes de su familia y comunidad, representando para él una cuantificación de energía cargada de afecto y sentimientos que el niño canaliza a través de sus sentidos, su percepción, su forma de pensar en relación con su lengua y con su realidad concreta. Es parte de lo que conforma su comportamiento y su manera de filosofar en la vida, de acuerdo con la interacción que el bebé va teniendo en sus primeros años de vida, cuando su madre lo carga sobre la espalda o sobre su pecho, y sus ojos quedan casi a la altura de la cara de su madre, estará con ella en todos sus movimientos, lo que hace que el niño sea más perceptivo a los estados de ánimo de la madre, de su lenguaje, de sus relaciones sociales. Esta relación no se da sólo en los primeros meses de vida, sino que se prolonga hasta los tres o cuatro años, incluso el destete se puede dar hasta los siete años o más tarde.

También podemos señalar que su infancia va acompañada de un proceso de socialización de acuerdo con los animales que se hayan aparecido en su momento de nacimiento y de sus cualidades heredadas a partir de la fase en que la luna haya estado cuando nació. Entre las creencias de los pueblos indios, si un bebé nace en luna nueva puede llegar a ser débil, a diferencia del niño que nace en luna llena.

Éstos y otros aprendizajes por acompañamiento se podrían mencionar; pero lo importante es destacar el desarrollo de socialización del niño indígena que no se vive y asume igual a otros niños no indígenas. El niño indígena vive su proceso de socialización siempre acompañado de la madre, los abuelos, los hermanos mayores, padrinos o tíos, los que ayudan al crecimiento de los niños y niñas, que los van formando como sujetos que pertenecen a un grupo y se sienten parte de un “nosotros” que es el referente que los hace sentirse en y con su grupo familiar y étnico. El niño no indígena vive otros procesos de socialización, donde no siempre está acompañado por sus padres, sino que se socializa en una guardería.

Lenkersdorf señala que el vínculo del proceso social del niño indígena “forma otra manera de pensar, filosofar y actuar o comportarse”, asimismo, son personas que “saben movilizar sus recursos individuales y tienen confianza en sí mismos y en sus capacidades”<sup>35</sup> porque éstos son estimulados por la familia, de acuerdo con su potencial marcado por la fecha de su nacimiento u otros referentes culturales y simbólicos. Proceso diferente de la socialización de un niño no indígena, donde su madurez psicomotriz se va graduando a partir de su crecimiento, valorando el crecimiento por meses, como lo señalan Gessel y Piaget, por ejemplo.

Si articulamos este proceso de enseñanza-aprendizaje indígena con otras tareas atribuidas al sexo femenino, como bordar o tejer en el telar, la enseñanza también va acompañada y relacionada con el cuerpo. Cuando para tejer las mujeres se colocan parte del material en la cintura, utilizando técnicas vinculadas a su cuerpo y “todo el cuerpo de la tejedora entra en movimiento y no sólo las manos [...] la secuencia operativa implica una fase muy delicada de preparación y requiere de mucha concentración”<sup>36</sup> ésta es una de las razones por las que los hombres no tejen en el telar, y esto es lo que de alguna manera determina la diferencia real entre el saber-hacer de acuerdo con las

---

<sup>35</sup> Carlos Lenkersdorf, “Aspectos de la educación desde la perspectiva maya-tojolabal”, en *Reencuentro*, núm. 33. México, UAM-X, mayo de 2002, p. 73.

<sup>36</sup> M. Noëlle Chamoux, *op. cit.*, pp. 23, 32 y 33.

actividades propias en cada uno de los miembros de la familia, dependiendo de su sexo y del lugar que ocupan y, conforme van creciendo sus saberes, los va introyectando como momentos diferenciados que van determinando su saber práctico; por ejemplo: cuando el niño va a la siembra con su padre y abuelos, observa todos los usos, costumbres y ritos que se hacen alrededor de la siembra y la recolección.

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

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

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

Lo anterior nos muestra que la ideología indígena, la división de las actividades familiares y culturales de los pueblos originarios, no se basan en un contexto de competencia entre los dos sexos (hombre y mujer), sino por los atributos de cada sexo; de aquí que, por ejemplo, al hombre le corresponde la agricultura y a la mujer el tejido y la casa; estos atributos son los factores que hacen que tanto el hombre como la mujer aprendan más rápido el saber-hacer. Como señala Noëlle, “la ideología indígena [crea] una relación simétrica de acuerdo al sexo”.<sup>37</sup> Es importante destacar que la acción ejercida por la familia sobre cada uno de sus miembros se identifica de acuerdo con la jerarquía y el sexo, por eso corresponde a los hombres mayores enseñarles a los niños o jóvenes los trabajos masculinos y a las mujeres el de las niñas, y así, niños y niñas aprenden a través del ejemplo.

Podemos observar concretamente lo anterior, cuando los pequeños de tres y cuatro años son entrenados para cargar y participar con los hombres en la siembra y la cosecha. Los varones, generalmente, a los doce y trece años ya están preparados para el aprendizaje activo, al que Noëlle ubica cuando el varón ya está entre el inicio de la fase de la autonomía completa como individuo: “los niños y niñas pueden observar en el seno de la familia el conjunto de movimientos y secuencias; más tarde, al aproximarse a la adolescencia, tratan de reproducirlos al adaptarse al modelo de la división del trabajo por sexo que presentan los adultos”,<sup>38</sup> en tanto su crecimiento se observa en la capacidad psicomotriz para desarrollar sus movimientos y aprendizaje, a partir de parámetros socio y psicoculturales, concepción diferente en el contexto indígena y, más aún, en el migrante.

El niño indígena desde temprana edad puede asistir y participar en el rito del agua que, como ya se señaló, se hace cada año como parte de un culto prehispánico, para garantizar el agua de sus siembras en el año y se lleva a cabo en un lugar sagrado, como un cerro. El niño asume este rito como parte de su cultura, aprende el significado de respetar la naturaleza e introyecta significa-

---

<sup>37</sup> *Ibid.*, p. 23.

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 26.

dos culturales como parte de su identidad colectiva, y entiende “que la tierra no pertenece al hombre sino el hombre a la tierra”.<sup>39</sup> La colectividad permite que el niño presencie el rito y que aprenda su sentido y significado con la idea de que será él, posteriormente, quien lo llevará a cabo en su momento, cuando le toque ser el trasmisor oral de este rito de acuerdo con su edad y jerarquía familiar y de la comunidad.

Esta forma de estructurar su “yo” expresa la voluntad, el sentimiento, motivaciones y frustraciones en relación con los otros que se van incorporando en un “nosotros”,<sup>40</sup> lo cual da cuenta de un aprendizaje personal dentro de un proceso grupal; lo que de alguna manera siempre estará acompañado por otro sujeto que enseña aunque no es siempre el docente, sino el hermano mayor, el tío, los abuelos, los padres, los padrinos, etcétera; esta conducta se pudo observar concretamente en los talleres interculturales que se implementaron en el trabajo de campo; cuando los hermanos mayores siempre estaban atentos y al pendiente de sus hermanos chicos y muchos de los niños grandes, cuando veían que los hermanos más pequeños no podían hacer las cosas, ellos iban a decirles cómo hacerlo, pero les enseñaban haciéndolo y el niño más pequeño sólo observaba con respeto.

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

---

<sup>39</sup> B. A. Kaamal Balantún, asesor, *Curso de capacitación psicopedagógica para aspirantes a promotores culturales bilingües*. Yucatán, agosto de 1984.

<sup>40</sup> C. Lenkersdorf, “Aspectos de la educación desde la perspectiva maya-tojolabal”, en *op. cit.*, p. 71.

Entre otras actividades que se pudieron observar en el taller de San Bertín, los padres (de origen mixteco) enseñan a sus hijos a tejer tanates,<sup>41</sup> y en el taller de Nsmel (que pertenece al grupo otomí) las madres se ponían a bordar;<sup>42</sup> para ello todas las familias se sentaban formando un círculo (conducta que se observó en ambos lugares), los padres y otros adultos se ponen a tejer o a bordar y los niños junto a ellos; entre el juego los padres los entretienen haciéndoles un juguete o platicando, con palabras cortas con ellos, pero sin dejar de tejer o bordar; el niño entre el llanto y el juego observaba, durante este entretenimiento entra el intelecto del niño incorporando los movimientos que no le son ajenos porque durante sus primeros años de vida, mientras la madre lo dormía, cargaba o daba el pecho, el niño fue introyectando el ritmo del movimiento al tejer o bordar de su madre. Una hipótesis de por que algunos indígenas, al tejer los tanates o sombreros, o las mujeres en el telar no cuentan,<sup>43</sup> como uno pudiera pensar que lo hacen para que su artesanía logre la simetría o la figura precisa, sino porque el movimiento fue introyectado desde la infancia a través del contacto directo con el movimiento de la madre cuando lo cargaba sobre su pecho o sobre su espalda.

El saber-hacer tanates implica otra lógica de construcción diferente a la del bordado, además, es una actividad para ambos sexos y no es exclusiva de un sexo como el bordado. La enseñanza de esta artesanía también requiere, como en las anteriores, de un cierto aprendizaje verbal y gestual, así como de elaborar “ciertas categorías de percepción y de ciertas herramientas mentales”.<sup>44</sup> Estas herramientas mentales no son fáciles de explicar, ya que

---

<sup>41</sup> Es importante señalar que el tejer tanates es una actividad realizada por personas de ambos sexos.

<sup>42</sup> Noëlle nos dice que “el bordado con aguja que se practica actualmente es, probablemente, una técnica venida de Europa. Se realiza en telas de algodón blanco, con agujas e hilos de colores [...] aunque se utilizan algunos motivos de origen prehispánico”. (M. Noëlle Chamoux, *op. cit.*, p. 29.)

<sup>43</sup> Hay artesanos que dicen que sí cuentan, pero habría que entender cómo lo hacen, porque trabajan por pares y van midiendo con los dedos.

<sup>44</sup> M. Noëlle Chamoux, *op. cit.*, p. 54.

no se recurre a las matemáticas, como uno podría suponer que se requiere para ir dando la forma del canasto; sino por el contrario, esta categoría de percepción y herramienta mental se apoya en la idea de círculo y de pares, los cuales le van dando forma a través del movimiento de derecha a izquierda, donde la vuelta y el aumento o disminución del tejido responde a una intuición perceptual de acuerdo con el tamaño y forma del canasto, la construcción del canasto se inicia de abajo hacia arriba. Esta enseñanza, al igual que otras, recurre poco al lenguaje y hace más uso del ejemplo y la observación.

Es importante destacar que el saber tejer o bordar constituye un campo de estudio, en la medida en que el tejido y el bordado exigen diferentes componentes intelectuales como concentración, imaginación, ubicación, movimiento y otros. El arte del bordado está por los dos lados de la tela, si bien al frente los dibujos representan figuras con motivos fitomorfos, zoomorfos, geométricos o combinados con finos dibujos prehispánicos, el reverso debe estar conformado por “líneas horizontales de distinta longitud para conformar figuras geométricas”.<sup>45</sup> El trabajo del bordado exige exactitud y precisión, de no ser así puede deformarse; el trazo de los motivos en la tela tiene que ser igual a un dibujo que se haga en una hoja blanca, sólo que en este saber-hacer artesanal, el lápiz son el hilo y la aguja.<sup>46</sup>

Desde esta perspectiva, el aprendizaje exige un trabajo intelectual en la medida en que implica, además de lo anterior, una coordinación muy precisa entre la vista y la mano para colocar la aguja<sup>47</sup> en el sitio deseado; tener clara la percepción de la forma para delinear los motivos de la figura y lograr una composición de conjunto; para ello es importante la atención para lograr trazar y conservar la horizontalidad, porque el bordado se hace

---

<sup>45</sup> *Ibid.*, p. 30.

<sup>46</sup> *Idem.*

<sup>47</sup> *Ibid.*, pp. 30-31.

en hileras horizontales,<sup>48</sup> y además infiere un proceso de abstracción en la memoria para guardar la forma, mantener la horizontalidad y la perspectiva de la figura o dibujo en su dimensión total de acuerdo con el tamaño de la tela.

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

... la experiencia [y] el conocimiento experimental constituyen la matriz del aprendizaje étnico. Los conocimientos que el niño indígena aprende están directa, inmediata y concretamente relacionados con su realidad/contenido que forma parte del entorno y la misma actividad del niño indígena.<sup>49</sup>

### Este proceso de socialización indígena

... representa formas particulares de socializar el conocimiento orientado no tanto hacia una apropiación individual [...Sino] al acervo del saber del grupo [desde la anécdota de César, el saber ubicarse desde una comunicación simbólica y con una capacidad de alerta, en lugar de quedarse paralizado, nos muestra una respuesta de aprendizaje cultural] . De ahí también que el “saber”, el “pensar bien”, para el indígena tenga menos significaciones cognitivas. El conocimiento social indígena responde a un conocimiento del grupo étnico sobre sí mismo; de ahí que el desarrollo de tales conocimientos y la forma como el indígena va “aprendiendo” su propia sociedad

---

<sup>48</sup> Si observamos el video de tejido y bordado que se filmó durante el trabajo de campo y que es parte del material de análisis, vemos cómo el movimiento y el sentido del espacio concuerda, a pesar de que son dos tipos de artesanías diferentes. En ambas se inicia el movimiento de derecha a izquierda y de abajo hacia arriba; en el caso del bordado se guía por la horizontalidad y en el caso de los tanates por el círculo. Asimismo se hace en la elaboración del trabajo en barro.

<sup>49</sup> J. Sánchez Parga, *op. cit.*, pp. 148 y 149.

no sea posible más que en la medida en que él mismo se socializa en su propia comunidad, se compromete, participa en ella, adquiere obligaciones y responsabilidades respecto de su grupo, y en definitiva, contribuye a su producción y reproducción.<sup>50</sup>

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

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

---

<sup>50</sup> *Ibid.*, pp. 209 y 210.

## CONOCIMIENTO COSMOLÓGICO

La concepción de conocimiento cosmológico se refiere a que, para los indígenas, el raciocinio y el corazón son los pilares de la sabiduría, y ésta es entendida, a su vez, como el asiento de la memoria;

... el conocimiento se aprehende a través de la percepción y las emociones, las cuales, constituyen una ayuda para los procesos mentales, es por ello que el corazón se relaciona con la vida y a la mente se le nombra cabeza del corazón; porque uno piensa en su corazón y luego llega a la mente y, esto nos remite a los pensamientos que están en la cabeza.<sup>51</sup>

Esta cita nos ayuda a entender que conocimiento y aprendizaje tienen un significado diferente en el tiempo y en el espacio que los caracteriza como pueblos indios. El tiempo visto como “longitud”, como tiempo abstracto, es manejado por ellos como indicaciones temporales a través de la distancia medida por el tiempo a partir de momentos como el amanecer, mediodía, tarde, noche, por dónde sale el sol, por dónde se oculta, etcétera. Su carácter es predominantemente indefinido y no durativo; por el contrario, es cualitativo.<sup>52</sup> El espacio nos remite con reiteración a la construcción histórica a partir de acontecimientos pasados, concatenando pensamiento y memoria, los cuales operan como una espiral que se organiza sobre una serie de

... relaciones irreversibles entre puntos fijos y sobre intervalos de varia duración que son diferenciales entre sí, no como partes de un todo o en términos cuantitativos, sino con base en sus aspectos más cualitativos. Es la cualidad de los diferentes acontecimientos la que organiza las representaciones temporales del indígena y da forma a su memoria histórica.<sup>53</sup>

---

<sup>51</sup> Citado en Alfredo López Austin, *Cuerpo humano e ideología. Las concepciones de los antiguos nahuas*, t. I, p. 211.

<sup>52</sup> J. Sánchez Parga, *op. cit.*, p. 182.

<sup>53</sup> *Ibid.*, pp. 184-185.

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

La naturaleza se realiza en continua sucesión de fenómenos, es decir, los fenómenos están ligados a determinada periodicidad (memoria histórica). La agricultura depende directamente de los fenómenos naturales y en íntima relación con ésta, ciertos hechos sociales se repiten cíclicamente, como ceremonias y fiestas [...] La periodicidad de los fenómenos naturales puede [influir] en la concepción cíclica del tiempo y en la concepción limitativa del espacio.<sup>54</sup>

Desde la cosmovisión de los pueblos indios, el saber responde a un movimiento dinámico determinado por un tiempo cíclico, lunar, agrícola, de gestación, y a su vez cada uno responde a diferentes niveles de inclusividad y direccionalidad, matemático, cosmológico, universal y lingüístico. Para las antiguas culturas mesoamericanas tiempo y espacio tienen una estrecha relación con el movimiento, el cual distingue los diferentes periodos del tiempo,<sup>55</sup> hasta en la actualidad esto es vigente.

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

Esta idea de movimiento representa “un espacio limitado, implicando todo lo que se ve”<sup>56</sup> y la ausencia con la muerte requiere de un manejo del tiempo entre

---

<sup>54</sup> M. de Diago Almeida, Julieta Haidar *et al.*, *Lengua y cultura en el Ecuador*, p. 336.

<sup>55</sup> John E. Thompson Sidney, *Grandeza y decadencia de los mayas*, p. 197.

<sup>56</sup> M. de Diago Almeida, J. Haidar *et al.*, *op. cit.*, p. 336.

el pasado, el presente y el futuro que se percibe de distintas maneras, en tanto el significado de presencia, cualidad, cuantificable, transmutación, transformación, tiempo y movimiento, expresan una lógica del tiempo cíclico como repetición perpetua que corresponde al mundo natural. Esta concepción de tiempo cíclico infiere una construcción y estructuración del pensamiento en movimiento en forma de espiral, con lenguajes que expresan significados diferentes y valores culturales que derivan en un acontecimiento de memoria focal, centrada en una memoria colectiva y respaldada por una identidad diferenciada.

Cuando se hace referencia a una memoria colectiva se alude al campo de lo simbólico, en el que el símbolo nos revela ritos y mitos de un mundo, de lo desconocido con lo conocido, que es lo real para el sujeto; por ejemplo: los altares del día de muertos son un ritual ancestral que por memoria colectiva y tradición oral ha prevalecido en todos los pueblos mesoamericanos; en este ritual, el símbolo se caracteriza por el referente cultural de acuerdo con su pueblo originario; es decir, para todas las culturas étnicas, el día de muertos es el reencuentro de los antepasados (que pertenecen al mundo mítico o astral) con los familiares que aún pertenecen al mundo físico o real.

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

Cuando los muertos “llegan” (cosa que sólo ellos saben cuándo sucede), se van directamente al camposanto, lugar que ahora es su casa y donde les hacen una misa; para ello este lugar ya debe estar arreglado para recibir a

la comitiva que trae a sus difuntos. Generalmente, en estos días la gente se viste de gala, los hombres con su traje de manta blanco y las mujeres con sus faldas blancas y un huipil de algodón; este traje sólo lo usan para estos días y no se lo vuelven a poner hasta el siguiente año. Después de que se hace este ritual, cada quien se va a su casa a recibir a sus difuntos con los altares que la familia prepara, de acuerdo con lo que les gustaba comer en vida.<sup>57</sup>

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

Con base en lo anterior, el agua, el copal, la flor y la comida constituyen símbolos importantes en el ritual de día de muertos, elementos que van cobrando significado y representatividad simbólica más allá de los días concretos del año en que se espera la visita de sus antepasados, porque para nuestras culturas indígenas, la tierra se respeta y el no hacerlo es faltarles al respeto a los difuntos, en la medida en que ellos están bajo la tierra. Sawamish decía en su carta:

... el suelo bajo los pies es la ceniza de [los] abuelos, para que respeten la tierra y la tierra está llena de vida de nuestros antepasados [habría que entender] que la tierra es nuestra madre y todo lo que afecta a la tierra afecta a los hijos de la tierra, cuando el hombre escupe en el suelo, escupe a sí mismo.<sup>58</sup>

---

<sup>57</sup> Entrevista con Eugenia Campos Montalvo, estudiante mixteca de la licenciatura en Educación Indígena, 2002.

<sup>58</sup> Sawamish (Jefe de la tribu del noroeste de Estados Unidos), "Así termina la vida y comienza el sobrevivir". Carta enviada al presidente Franklin Pierce (1855), en B. A. Kaamal Balantún, *op. cit.*

También, por señalar otro ejemplo, para los chinantecos, el polvo es la tierra, indispensable para ellos. El respeto a la tierra es el respeto a nuestra madre, de quien comemos y bebemos, es quien nos protege cuando morimos.<sup>59</sup>

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

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

... es más notable la ceremonia de despedida para quien deja de vivir, a quienes se les construye una altar a un costado de la casa mayor (Caligüey) y lo adornan. Las mujeres hacen tamales, mole de res, chocolate, le ponen galletas, inclusive se prepara un poco de tejuino (bebida de maíz fermentada), cada familia tiene sus pequeños adoratorios y todo esto lo hacen por comisiones entre la familia y la comunidad.<sup>60</sup>

Esta ausencia de migrantes indígenas en el centro de Coyoacán se debe al hecho simbólico del día de Muertos, el que se constituye por el rito y el mito y que representa una costumbre mesoamericana.

---

<sup>59</sup> B. Morales García, "Imaginación bordada en palabras", en R. Lechuga, coord., *op. cit.*, p. 58.

<sup>60</sup> Marcelino Chivarra Valdez, *Día de Muertos (creencias y tradiciones) del grupo étnico huichol del estado de Jalisco*.

El mito se relata con diferentes leyendas que pueden variar entre comunidades, regiones o pueblos originarios, pero, en el fondo, todas plantean que los difuntos hacen un largo camino para reunirse con sus familiares, y si éstos no los reciben como es parte de sus costumbres, los antepasados lloran y sufren; hacer esto puede ser castigado cuando ellos mueran.

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

... como algo que tenga sentido [la espera de la visita de sus antepasados, en este caso], no se restringe a una ocurrencia singular, aislada de otra, sino que se define como el hacer propio de un agente en relación con otro dentro de ese entramado conceptual que llamamos acción y que incluye motivaciones [no es una fiesta familiar, sino una celebración colectiva], etapas de planeación y de anticipación [como el sembrar las flores de cemapazuchil o arreglar su ropa para esas fechas que, como ya se señaló, se usa exclusivamente en esos días, preparar los alimentos con tiempo, etc]; que incorpora asimismo, el acto afectivo, orientado por los otros aspectos de la acción, pero también la interacción con otros y con las circunstancias aleatorias y contingentes que forman el contexto de la acción.<sup>61</sup>

La muerte, como acontecimiento en el día de Muertos, tiene un significado cultural que de una u otra forma da estructura a un pensamiento con construcciones lingüísticas diferenciadas tales como el alma, el espíritu, los difuntos, finados, antepasados y otros. “La espacialidad y la temporalidad constituyen una unidad intrínseca que forma un único eje semántico, con una concepción muy especial de esta categoría”.<sup>62</sup> Es determinante conocer esta estructura de pensamiento-lenguaje en los procesos de aprendizaje para grupos culturalmente diferenciados, ya que, generalmente, es resultado de un saber histórico que desde la cultura occidental es entendida como un problema de apropiación del conocimiento a través de ideas de personas ignorantes,

---

<sup>61</sup> Luz Aurora Pimentel, *El relato. Estudios de teoría narrativa*, p. 19.

<sup>62</sup> M. de Diago Almeida, J. Haidar *et al.*, *op. cit.*, p. 337.

valorados sólo como creencias; sin embargo, es importante aclarar que este problema de apropiación del saber histórico no significa ignorancia, como lo juzga la cultura occidental, sino, más bien, es un problema de abstracción y comprensión y no de carencia e ignorancia.

Habría que destacar que, de acuerdo con la educación, en las culturas indígenas el conocimiento cosmológico no se aprehende en cualquier momento ni en cualquier espacio; por el contrario, requiere ser enseñado y aprendido en su momento y en su espacio predefinidos de antemano por usos, costumbres y tradiciones culturales, es decir, todo lo relacionado con la cosmovisión y los ritos del día de muertos, la boda, la llegada de un bebé, el bautizo, el compadrazgo, la fiesta del pueblo, el entierro, los ritos de iniciación, del chamanismo, ritos de la agricultura, el tejido, el trabajo artesanal, etcétera, obedecen a un momento importante de transmisión oral y de aprendizaje por observación y ejemplo, donde el espacio y el tiempo dependen de las “circunstancias concretas que los transforma momentáneamente en tiempo y espacio para la trasmisión”.<sup>63</sup>

En este sentido, el saber-hacer depende de la edad, del sexo, de la práctica cultural, de las características del conocimiento, según el caso. Su conocimiento cultural en espiral responde más a un saber histórico totalizador que va analizando con mayor profundidad a partir de su crecimiento y compromiso con la comunidad de acuerdo con su sexo y jerarquía familiar. A este respecto, propongo partir del referente cultural en los diferentes escenarios que presenta la propuesta, pero no como una vía para buscar equivalencias, sino como respeto y valorización a los saberes cosmológicos de los pueblos indios, porque “lo constituyente” de estos saberes culturales es que son los sujetos indígenas los propios constructores de sus conocimientos.

Como ya se ha señalado, en las culturas prehispánicas las figuras (conocidas ahora como geométricas) son un potencial de reflexión y abstracción que el niño indígena puede comprender mejor, antes de imponérsele

---

<sup>63</sup> M. Noëlle Chamoux, *op. cit.*, p. 75.

el conocimiento occidental de la geometría porque desde sus referentes propios puede entender mejor la comparación de su saber de sí mismo, y no a partir de un conocimiento estrictamente fenomenológico “ya que no incorpora dimensiones valóricas propias”,<sup>64</sup> sino ajenas que responden a otra conciencia de pensamiento y realidad.

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

Además de lo anterior, es importante señalar que para nuestros antepasados el saber no se entendía como un saber atomizado, a partir de una clasificación de ciencia por áreas entendida como un conjunto de materias afines, como actualmente se estructuran y organizan los planes y programas de estudio de la educación primaria, sino como un saber articulado, y esto infiere una lógica de abstracción-concreción importante de recuperar en el proceso enseñanza-aprendizaje con los indígenas migrantes, producto de la memoria colectiva de nuestras culturas. “La existencia es el sentimiento de la historia, la historia es la conciencia de ese sentimiento”.<sup>65</sup> En este sentido, primero hay que trabajar con profundidad los saberes culturales que han prevalecido en nuestras culturas étnicas, porque son la conciencia de un “retorno sobre sí mismos”, que permite el “encontrar-se y des-encontrarse”<sup>66</sup> y, posteriormente, abordar los contenidos occidentales, diferenciando los conceptos de

---

<sup>64</sup> H. Zemelman Merino, *Necesidades de conciencia. Un modelo de construir conocimiento*, p. 111.

<sup>65</sup> *Ibid.*, p. 112.

<sup>66</sup> *Idem.* Véase Jean Claud Filloux en *Intersubjetividad, el retorno sobre sí mismo*.

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

Es entonces que estaremos hablando de una educación multicultural que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística y que promueva el respeto a las diferencias,<sup>67</sup> porque si seguimos teniendo como punto de partida y de llegada los contenidos occidentales, como los marca el plan y programa de estudio, y los grupos culturalmente diferenciados se tienen que adaptar a ellos, seguimos en un “como que” se está atendiendo a la educación intercultural. Hay que partir de una claridad conceptual con respecto a los saberes ¿de quién? y ¿para quién?

Ahora bien, dependiendo de el cómo abordar el conocimiento con estos sujetos culturalmente diferenciados, independientemente del escenario en que se trabaje, seremos capaces de reconocer la diversidad; en la medida en que se conozca y valoren todos los conocimientos, que van desde el método científico hasta lo simbólico del pensamiento histórico de los pueblos indios, permitiera que el indígena migrante se incorpore a una sociedad multilingüe y pluricultural, como sujeto potencial que pone de manifiesto su interioridad como sujeto con una forma de construir el conocimiento, develando lo encubierto de su memoria colectiva y tomando conciencia de su pensamiento histórico, desestigmatizando todos los adjetivos<sup>68</sup> que se le adjudican por su condición histórica. Éste es uno de los primeros desafíos de la didáctica que se propone.

De aquí la importancia de abordar los conocimientos culturales de acuerdo con el espacio, el tiempo y en el dado-dándose; es decir, el conocimiento dado para la tradición oral se tiene que vivir en el dándose cuando se está formando directamente en el lugar de origen. Es con base en esta interpre-

---

<sup>67</sup> B. A. Kaamal Balantún, *op. cit.*, p. 11.

<sup>68</sup> H. Zemelman Merino, *op. cit.*, pp. 119-120.

tación que la propuesta tiene que partir de organizar sus conocimientos en relación al evento, de acuerdo con el momento y el espacio, diferenciando los acontecimientos mediante una memoria histórica (como saber histórico) y dando lugar a la identificación del acontecimiento, recogiendo la información del pensamiento de los ancianos y/o de la comunidad y transmitiendo a las nuevas generaciones, a partir de la tradición oral, práctica que fortalece la memoria colectiva.

De aquí el reto y dificultad para hacer una propuesta didáctica para grupos culturalmente diferenciados, en la medida en que es necesario considerar en principio que las culturas indígenas parten de un conocimiento cosmológico que ordena su pensamiento-acontecimiento a partir de un modelo educativo oral, donde la memoria, la observación y el ejemplo son puntos de referencia importante para su aprendizaje en relación con un conocimiento cultural.<sup>69</sup>

## **EL ENCUENTRO ENTRE LA CULTURA ORAL Y LA ESCRITA**

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

... era y es la más trascendental de todas las innovaciones tecnológicas humanas. No constituye un mero apéndice del habla. Puesto que traslada el habla del mundo oral y auditivo a un nuevo sensorial, el de la vista, transforma el habla y también el pensamiento. Las grafías tienen antecedentes complejos de la mayoría de ellos, derivan directa o indirectamente de cierto tipo de escritura pictográfica o quizá en algunos casos, un nivel aún más elemental del uso de símbolos.<sup>70</sup>

---

<sup>69</sup> J. Sánchez Parga, *op. cit.*, pp. 190-191.

<sup>70</sup> Walter J. Ong, *Realidad y escritura*, pp. 87-88.

La grafía como criterio de selección me permitió reconocer símbolos culturales que sirvieron como hilo conductor para identificar experiencias heredadas a través de la memoria colectiva que se manifiestan o representan de manera no verbal y verbal en el trabajo artesanal como el bordado, el tejido de palma y otros como el de las hamacas.<sup>71</sup>

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

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

La manera en que estos sujetos observados construían las grafías nos mostró que a la mayor parte de ellos les costaba trabajo la direccionalidad del movimiento para escribir una letra del alfabeto castellano. Esto no quiere decir que no lo pudieran hacer o que “no tengan la capacidad” para hacerlo, porque

---

<sup>71</sup> La grabación del tejido de hamacas no se hizo en el trabajo de campo de Coyocán, pero como uno de los estudiantes, Víctor Palemón, que participaba en este proyecto quiso ampliar este referente observado del movimiento, filmó el trabajo artesanal de una niña en su comunidad; para ello tuvo que pedir permiso a las autoridades. Revisando el video nos dimos cuenta de un movimiento similar, pero con la construcción de otro trabajo artesanal. (Investigación de campo elaborada por Víctor Palemón. Estudiante de la UPN. Náhuatl de Chilapa Gro., 2001.)

la causa de esta dificultad no está ni en la acción teórica que el docente, en este caso los estudiantes, pueda explicarle al aprendiz sobre el movimiento “correcto” para hacer la grafía; por el contrario, el problema radica en que el sujeto social indígena ha interiorizado, por determinación histórica cultural, una lógica de movimiento cósmico que tiene otro sentido y significado en el contexto de la cultura escrita; ahora bien, cuando este sujeto llega a la ciudad y se inscribe en la escuela urbana, se enfrenta a otra lógica de movimiento y espacio en el que la atención en la lecto-escritura tiene que hacer un encuentro con dos lógicas de pensamiento. Una es la que ha incorporado como sujeto perteneciente a un pueblo originario y la otra es la que tiene que asimilar desde otra lógica de movimiento y espacio diferente a la suya.

El encuentro de las dos lógicas y las implicaciones que éstas tienen en un proceso de enseñanza-aprendizaje con indígenas migrantes, en la cultura occidental se le llama “torpeza”, “problemas de aprendizaje”, “deficiencia mental”, etcétera, calificativos que han llegado a estereotipar descalificando las potencialidades y capacidades que los pueblos indios han desarrollado con “las manos como servidoras de la cabeza”.<sup>72</sup>

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

El trazo, la forma, el movimiento lo adaptaban a un espacio que al relacionarse con la escritura se centraba en una abstracción de signos que reflejaban un aprendizaje por imitación, centrada en la extracción de elementos y rasgos aislados en letras, lo que les dificultaba más la imitación y la articulación de la palabra, esto se hacía más complejo en el trazo que, generalmente, hacían en sentido opuesto al movimiento que se ha introyectado en la cultura escrita de la lengua española. Por ejemplo si la “a” manuscrita se hace con una direccionalidad (Figura 3), ellos la hacen con la direccionalidad encontrada

---

<sup>72</sup> Nina Talizina F., *La formación de las actividades cognitivas de los escolares.*, p. 11.

(Figura 4). Asimismo, en el trazo, la línea generalmente la marcaban y la recalcan con un trazo grueso, preciso y continuo de acuerdo con el contorno de la forma.

Si revisamos este movimiento en las danzas, en la rueda medicinal, en los códices, encontraremos que la danza se caracteriza por realizar movimientos lineales y circulares que responden a un código. Por mencionar algunos, tenemos que en las danzas convergen valores económicos, religiosos, sociales, teológicos, astrológicos, chamánicos, etcétera. En cada una de estas danzas los movimientos responden a diversos valores simbólicos en los que, generalmente, se empieza con el pie izquierdo cuando se refiere a deidades y el tercer paso rítmico de la danza se hace más fuerte para “apinar” la tierra como representación simbólica de la agricultura; la danza de los concheros, por ejemplo, tiene 260 pasos que representan el tiempo de la siembra. Cuando la danza se refiere a pedimento y/o agradecimiento, se combinan los pasos con movimientos circulares y lineales que generalmente giran por la izquierda y la horizontalidad se empieza de derecha a izquierda representando movimientos como un saludo a los cuatro puntos cardinales (Figura 5).<sup>73</sup>

Esta lógica de aprendizaje diferenciada representa una dificultad entre su estructura de pensamiento etnocultural con la estructura de orden occidental. Además, la postura del cuaderno, lo acomodaban en el sentido contrario, lo que a su vez nos dejaba ver una concepción de espacio de derecha a izquierda y en varias ocasiones empezaban los trabajos de abajo hacia arriba.

De lo anterior se desprende una interrogante: ¿cuál es la diferencia entre la cultura oral y la cultura occidental que impone una cultura escrita? Cuando se hace referencia a las culturas indígenas, se hace alusión a una cultura oral en la que las palabras son acontecimientos que guardan una relación de sensaciones en el tiempo y en el espacio. En este sentido, las culturas orales no se restringen sólo a la palabra, sino que también en su comunicación

---

<sup>73</sup> Información del arqueólogo Carlos Jiménez en entrevista sostenida con la autora sobre los movimientos de la danza de los concheros; el color desde una lectura indígena y otros aspectos. México, 15 abril de 2003.

expresan un pensamiento de vivencias culturales conceptualizadas como sabiduría. Al respecto, Villoro señala que “la sabiduría de un pueblo no se recoge en teorías científicas, forma parte de creencias compartidas sobre el mundo y la vida que integran una cultura”;<sup>74</sup> es entonces que el pensamiento cultural como representación abstracta en articulación con la expresión oral, van de la mano y dan sentido a un “concreto real” con un principio de conciencia e identidad.

FIGURA 3



FIGURA 4



En las culturas orales el pensamiento (concreto-abstracto-concreto) con la comunicación continua, repetitiva y fluida van formando en los sujetos sociales indígenas sus conocimientos y conceptos como sus saberes a través de un proceso de aprendizaje continuo y repetitivo. Esta situación de aprendizaje individual se articula a un aprendizaje colectivo que se va guardando en la memoria, de generación en generación. “Para una cultura oral, aprender o saber significa lograr una identificación comunitaria, empática y estrecha con lo sabido”<sup>75</sup> y, de esta manera, la abstracción “tiende a utilizar los conceptos en marcos de referencia situacional y operacionales abstractos en el sentido de que se mantienen cerca del mundo humano vital”.<sup>76</sup>

La abstracción se presenta cuando la representación entre la palabra y el objeto permite intercambiar percepción y concepto, lo que se expresa a través de un esquema conceptual en el que el lenguaje cultural con códigos simbó-

<sup>74</sup> L. Villoro, *Crear, saber, conocer*, p. 227.

<sup>75</sup> Citado en W.J. Ong, *op. cit.*, pp. 51.

<sup>76</sup> *Ibid.*, p. 55.

FIGURA 5



licos figura entre sus múltiples manifestaciones<sup>77</sup> heredadas por la tradición cultural y su lenguaje; en la conjugación de ambas se articula una forma de razonamiento simbólico relacionado con un espacio social, en este caso, como migrante indígena.

El lazo más fuerte de vinculación de los migrantes indígenas ha sido la tradición oral como recurso de su enseñanza sistemática y como producto de un proceso de aprendizaje a través de la memoria colectiva. Esto nos deja ver que un patrimonio importante de sobrevivencia y presencia de los pueblos originarios ha sido la oralidad. En las culturas orales, la comunicación se da a través de una interacción verbal y no verbal; esta situación crea y fomenta una participación comunitaria. Los padres transmiten una tradición artesanal a sus hijos a partir del ejemplo, en tanto la familia y la comunidad lo desempeñan (actualmente las mujeres otomíes elaboran las muñecas y el bordado en las servilletas; los mixtecos la fabricación de tanates y tapetes, etcétera), la actitud se refiere sólo a una disposición adquirida de sus ancestros y el niño se

<sup>77</sup> Jodelet Denise, “La representación social: fenómenos, conceptos y teoría”, en S. Moscovici, *Psicología social, II. Pensamiento y vida social psicología social y problemas sociales*, p. 481.

apropia de ella ante circunstancias distintas, ya sean por una actitud transmitida, que implica componentes cognitivos centrados en creencias y saberes como el cortar la palma en relación con las fases de la luna o hacer el hilo para los textiles, y para ello hay que saber cómo sacar el ayate de la fibra del maguey, etcétera; esto, articulado al cómo tejer los canastos, sin explicarles que se hace de derecha a izquierda, ni que de abajo hacia arriba ni tampoco señalando el conteo sino, por el contrario, transmitiendo un conocimiento sólo por el saber, como le fue enseñado.

Durante las actividades realizadas con los padres de familia en los talleres, se pudo observar que la actitud de aprendizaje artesanal se da por la observación y por la intuición, ya que la vuelta para el cambio o aumento de tejido en los tanates o en la elaboración de las hamacas se enseña y se aprende a partir del círculo pude investigar posteriormente con los estudiantes que por herencia cultural aprendieron a tejer la palma, me mostraron cómo lo hacían, pero no supieron explicar bien en qué momento hacían los cambios o cómo es que ellos le iban dando la forma, sólo mostraban que hacían el cambio por intuición, lo que implica un saber testimonial y un conocimiento cultural. Esta participación comunitaria marca una forma de enseñanza-aprendizaje, en la medida en que nos sitúa en una dimensión abstracta-concreta en la que los ancianos y padres de familia han sido la fuente de transmisión de estos saberes y creencias que podemos recuperar para la construcción de la propuesta didáctica para grupos culturalmente diferenciados.

Si bien lo anterior se explica para señalar que los pueblos originarios como cultura oral transmiten saberes de manera no verbal, ahora nos referiremos a la parte oral, en la que la palabra ordena el mundo social de las culturas indígenas y da secuencia a un discurso seriado de acontecimientos que le van dando cuerpo a la historia.

Genett dice:

... historia y la narración no existen [...] salvo a través de la mediación del discurso narrativo (récit). Pero, recíprocamente, sólo habrá discurso narrativo (récit) si éste narra una historia, de lo contrario no sería narrativo [...] y si es

enunciado por alguien, de otro modo no sería un discurso en sí [...]. Como relato, cobra vida gracias a su relación con la historia que narra; como discurso, adquiere vida gracias a su relación con el acto de narrar que lo enuncia.<sup>78</sup>

Desde esta postura, el indígena, y sobre todo los ancianos, son la fuente de información con que se cuenta y el puente articulador entre el acontecimiento y su narración, lo que implica una dualidad también entre el mundo construido y su interpretación, cuando al enunciarlo lo constituye como tradición oral.<sup>79</sup> La tradición oral utilizada por los pueblos originarios presenta dimensiones significativas que incluyen procesos de interiorización y abstracción de sentimientos, motivaciones y concepción del mundo, mediados por interrelaciones espacio-temporales que “cristalizan la impresión del mundo narrado en el que se conjugan dos factores, la historia (mundo) y el discurso [narrado]”.<sup>80</sup>

Con base en el título de este apartado, “El encuentro entre la cultura oral y la cultura escrita”, y retomando la pregunta sobre ¿cuál es la diferencia entre la cultura oral y la escrita?, cuando las culturas de tradición oral entran a otra lógica de comunicación como la escrita, el proceso de pensamiento es más lento (lo cual no se refiere a una situación de deficiencia en el aprendizaje), pues permite reorganizar el proceso de pensamiento abstracto, diferente a su lógica de comunicación oral y pasar a la lógica escrita, la cual genera abstracciones que separan el saber concreto de su realidad, de un saber abstracto, tomado de otra realidad diferente a sus referentes cosmológicos, lo que conlleva a un pensamiento conceptual más complejo.

Las posturas histórico-culturales que se infieren de la tradición oral y de la cultura escrita se caracterizan por el manejo de interacciones simbólicas que dan un significado al acontecimiento, estas interacciones simbólicas ponen cara a cara dos códigos culturales en los que, por un lado, la cultura escrita occidental se impone a través de una reinterpretación y acomodo de la historia con respecto a la situación de los indígenas migrantes y, por otro

---

<sup>78</sup> Citado en L. A. Pimentel, *op. cit.*, pp. 14.

<sup>79</sup> *Ibid.*, p. 16.

<sup>80</sup> *Ibid.*, p. 18.

lado, con la cultura oral los grupos mesoamericanos han vivido un proceso de conciencia silencioso metidos en un reloj de arena. Este encuentro arbitrario opera en algunos indígenas migrantes con una conciencia compartida y generando en otros una conciencia colectiva.

Si hacemos referencia a algunos antecedentes de la pictografía, ésta poseía un modo de expresión gráfica que aunque

... no se conociera ninguna forma de escritura alfabética antes de la conquista española, se expresaban sin embargo con medios múltiples —el papel de amate y de agave, la piel de venado—, que según el caso adoptaban la forma de hojas largas y angostas que se enrollaban o se plegaban como acordeón, o de grandes superficies que se extendían sobre las paredes para ser expuestas. Sobre aquellas bases los indios pintaban glifos. Esta expresión pictográfica tiene en Mesoamérica una trayectoria larga y compleja, por no decir oscura. [...] estas prácticas articulaban tres gamas de signos con desigualdad [de] importancia, [los signos eran] glifos, pictogramas e ideogramas.<sup>81</sup>

Si profundizamos en los ideogramas podemos decir que representan la escritura de los pueblos originarios antes de la llegada de los españoles, los códices prehispánicos eran bidimensionales y su lectura se hacía de derecha a izquierda y de abajo hacia arriba.<sup>82</sup>

Este proceso de comunicación se vio perturbado por la conquista española, la cual puso en tela de juicio la cosmovisión indígena e impuso un ordenamiento de la realidad expresada desde la cultura occidental; para ello establecieron varios caminos de aculturación como destruir y distorsionar los patrimonios orales y pictográficos, la demolición y prohibición del culto prehispánico, el desmantelamiento de las instituciones educativas y otras. La tolerancia por algunos grupos en favor de la conquista y la resistencia de otros propició la desconfianza e influyó de manera decisiva en los sobornos y persecuciones. La combinación de estas fuerzas garantizaba a ambos grupos la sobrevivencia.

---

<sup>81</sup> Serge Gruzinski, *La colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y occidentalización en el México español, siglo XVI-XVIII*, pp. 19-20.

<sup>82</sup> Información de Carlos Jiménez, en entrevista citada, el 15 de abril de 2003.

Para ambos casos, los procesos de comunicación prehispánicos se siguieron utilizando, sólo que la producción de las pinturas introducía la ideología y religión de la cultura occidental y la tradición oral resultaba más fácil de conservar pues representaba “la vida y costumbres de los padres y abuelos y antepasados”<sup>83</sup> Esta estrategia de comunicación permitió que siguieran

... subsistiendo los calendarios y la enseñanza oral vinculados a ella [como fue] la conservación del uso del nombre indígena, escogido en función del día de nacimiento, la habilidad con la que los indios adelantaban o atrasaban las fiestas de los nuevos santos patronos, para hacerlas coincidir con las fiestas prohibidas, las observaciones de calendarios agrícolas fijados en secreto por los ancianos, durante las últimas décadas del siglo XVI, el mantenimiento de una tradición oral y pictográfica condenada por la iglesia.<sup>84</sup>

De alguna manera, esto fue lo que permitió que los pueblos originarios de resistencia conservaran lo esencial de su tradición y práctica etnocultural. Lo anterior nos deja ver lo difícil que es reconstruir, en un proceso de investigación de campo, lo abstracto de la tradición oral con migrantes, en la medida en que no se pueden llenar los vacíos y las partes oscuras que muchos migrantes indígenas no pueden expresar en un contexto occidental, ni tampoco se puede poner límites a un proceso híbrido de desarrollo intercultural, en el que el encuentro de símbolos y concepciones culturales se despojan y se someten a una relación de fuerzas y de poder, en el que la interculturalidad es absorbida por la transculturación. Esto no deja de reconocer la sumisión de los indígenas frente a la cultura dominante.<sup>85</sup> Por lo que se refiere a la pictografía, ésta se entiende como un modo de expresión gráfica que se refleja en el aprendizaje y la memorización de su patrimonio cultural, con los recursos más diversos de su cosmovisión. Así también, esta expresión gráfica articuló signos con desigualdades de importancia en el movimiento y el espacio en una hoja de papel.

---

<sup>83</sup> S. Gruzinski, *op. cit.*, p. 27.

<sup>84</sup> *Idem.*

<sup>85</sup> *Ibid.*, p. 32.

Estas dos formas de expresión (tradición oral y pictografía) condensan conceptos cosmológicos y simbólicos con complejidades de construcción abstracta e imaginaria que representan movimientos del cosmos y de “avatares” de las divinidades; tanto sus componentes de percepción como los de conceptualización son muestra del testimonio de un ordenamiento de su realidad, vinculada a la experiencia humana y al mundo cosmológico.

El significado de esta vinculación manifiesta una lógica de comunicación a través de la memoria verbal y de la percepción de imágenes, que derivan en un contenido cosmológico y en un estilo de aprendizaje apoyado en la palabra y en la imagen. De alguna manera, esto es lo que ha permitido que los pueblos originarios con resistencia cultural conserven lo esencial de su tradición y práctica etnocultural. De lo anterior se desprende una pregunta: ¿la tradición oral y la pictografía reflejan un comportamiento transcultural o cristalizan un comportamiento cultural en devenir?

En principio, esta pregunta se contesta por las propias contradicciones que enfrentan las familias migrantes ante su determinación histórica como sujetos indígenas y el presente con su condición de indígenas migrantes en devenir. Y, en este sentido, la contradicción se resuelve en tanto sus comportamientos culturales frente a la escritura son una construcción simbólica determinada por una práctica cultural con una percepción diferente del mundo indígena; en otras palabras, se trata de un comportamiento social contenido en una forma de pensar y de percibir la realidad de otro modo, a partir de sus diferencias lingüísticas y culturales como consecuencia de una necesidad vital.

La lengua juega un papel fundamental en el espacio, en la medida en que el lenguaje, a través del habla, nos expresa una relación entre dos tiempos; es claro que el lenguaje no es la única forma de expresión, pero sí es la manifestación de una forma de pensar que refleja un cúmulo de saberes y experiencias heredadas por la tradición y, en este sentido, la expresión lingüística nos permite captar y percibir la realidad y la manera de relacionarnos con ella articulando una forma de razonamiento a través de símbolos y evocando el pasado a un presente como futuro y relacionándolo en un espacio que se ha

ido modificando por la relación intercultural<sup>86</sup> que da cuenta de elementos simbólicos propios y definidos selectivamente con un pasado histórico desigual en el presente.

Los elementos simbólicos en la condición de migrantes representan una carga cultural que permite intercambiar percepción y concepto, lo que se expresa a través de un esquema conceptual, donde el lenguaje figura dentro de sus múltiples manifestaciones. Es importante señalar que el movimiento de las identidades está permeada por las diferencias que se cristalizan con prácticas culturales distintas y determinadas por un proceso de desarrollo posmoderno que se vive con mayor agresión en la ciudad. Este movimiento de identidades implica el reconocimiento de los otros, pero bajo un previo reconocimiento y aceptación propia; es decir, supone percibirse y aceptarse igual a unos y diferente a otros.<sup>87</sup>

Por ejemplo, sus dibujos se dirigían a un referente de su comunidad (paisajes con veredas, plantas, animales, lunas, soles, estrellas, etcétera), pero también querían iluminar a Winnie Pooh, Barney, Baby Bop, Pokémon y otros. Cuando se les preguntaba qué significaba para ellos, por ejemplo, Pokémon, contestaban que era “un muñeco que tenía poderes” y Barney era un muñeco que cantaba, pero no explicaban más allá de esto, sin embargo, cuando les preguntábamos sobre sus dibujos de la comunidad, ellos tenían más referentes en relación con los animales, las plantas y la naturaleza; tenían más elementos para articular su entorno con su vida familiar y sus costumbres, sobre todo, esto lo hacían los niños monolingües en mixteco, quienes no conocían a los personajes de la televisión.

La mayoría de estos sujetos observados, cuando se les introducía en la escritura, sin importar edad, sexo ni etnia, daban un sentido al movimiento en el momento de la construcción de la grafía, con otra lógica cultural que pudimos captar en el trazo, la forma y el sentido del espacio. Lo anterior no

---

<sup>86</sup> C. Lenkersdorf, *Los hombres verdaderos voces y testimonios Tojolabales*, p. 55.

<sup>87</sup> Ricardo Melgar Bao, “Las utopías indígenas y la posmodernidad en América Latina”, en *Revista Americana*, vol. 6, año VIII. México, noviembre-diciembre de 1994, p. 76.

lo podemos entender sin antes revisar ciertos símbolos culturales de nuestros antepasados, como el caso de la culebra. La culebra es, para muchas de nuestras culturas étnicas, un símbolo importante que se encuentra representada en deidades o templos ceremoniales, pero si revisamos profundamente el significado de la serpiente y, en concreto, de la víbora de cascabel, podemos encontrar la explicación circular empezando por la derecha. En los estudios que hace Sergio Ramírez M. nos dice:

... la serpiente es Tlaloc licor de la tierra, también es Tonantzin la madre tierra. La serpiente sale de la tierra al inicio de la temporada de lluvias y se pierde en ese tiempo su piel exterior, “se genera” igual que la naturaleza, así como también se reproduce en esas fecha [...] Representa el orden cósmico en medio del caos.

La idea de CANserpiente-cuatro-cuadrados-círculos- fue aplicado en la agrimensura al establecerse la medida ce CAN-mecate de 20 X 20 unidades [...] Al contar las escamas simétricas que hay en el Canamayté-cuadrados de proporciones de la serpiente crótalo [...] con símbolos de sabiduría solar [...] El sol y la luna ofrecen el patrón astronómico del círculo, esto se aprecia [también] en el círculo que ofrece la serpiente al reposar [...] De esto se desprende el modelo aritmético y geométrico [de nuestros antepasados]. (Figura 6)

La serpiente de crótalo TZABCAN [...] posee en su piel a todo lo largo 20 cuadrados, figura que en geometría es la forma perfecta. Tenemos también el círculo de 360°, pues todas la serpientes reposan típicamente en círculo [...] y que representan la forma del sol y de la luna y de todos los planetas. [El cuerpo de la víbora nos permite la explicación de varias disciplinas como la arquitectura, matemáticas y la aritmética con la fórmula del 4 y del 13, lo que le da una explicación a la cosmología]. El símbolo de las cuatro filas de escama labiales de 13 cada una y haciendo un total de 52 número de años del ciclo astronómico llamado XIUMOLPILLI o atadura de los años.

El útero materno hace círculo con dos serpientes.

La serpiente crótalo tiene 20 cuadrados en su cuerpo. El hombre tiene 20 dedos, número básico de cómputo.

4 significa AHUA serpiente, sol, energía, infinito.

4 elementos: agua, tierra, aire, fuego.

- 4 puntos cardinales.
- 4 estaciones del año.
- 4 extremidades en el hombre.
- 4 etapas de crecimiento del hombre.
- 4 formas del medio ambiente: húmedo, caliente, frío y seco.
- 4 formas de la materia: sólido, líquido, gaseoso y plasmático.
- 4 colmillos tiene la serpiente de cascabel.
- 4 puntos de referencia del hombre: delante, atrás, arriba y abajo.
- 4 esencias detecta la serpiente por medio de sus fosetas loreales: dirección, distancia, tamaño y forma.
- 4 formas de locomoción: apoyo e impulso, de oruga, anclaje y avance y de rodeo lateral.
- 4 formas de ataque y defensa: captura, dominio, constricción, inoculación.
- 4 factores para la vida: color, luz, humedad y nutrientes.
- 4 fases del día: mañana, mediodía, crepúsculo y medianoche.<sup>88</sup>

Todo lo anterior es un referente de una manera de ver la vida y explicarse el sentido de abstracción, en tanto, la serpiente es la esencia de la espiral en movimiento sin fin, la cual tiene un símbolo con el ombligo como espiral y su movimiento es de dentro hacia fuera, sentido y direccionalidad en relación con el agua y el fuego.

El agua se desliza de manera horizontal y el fuego se desprende en forma vertical, y el cruce de ambos nos permite la unión de los opuestos (hombre-mujer). Si esto lo vemos en el dibujo o escritura de los sujetos indígenas que se observaron durante el trabajo de campo, podemos entender que su lógica de movimiento y desplazamiento responde a una tradición cultural, que si bien no se tiene consciente sí se refleja en su herencia cultural. Como en el caso concreto del tejido de sus tanates en círculo; además, muchos de sus diseños artesanales son en espiral o con dibujos horizontales y verticales. Movimiento que cobra sentido en el espacio y que registra un tiempo.

---

<sup>88</sup> Sergio Ocelocoatl Ramírez, "Culturas milenarias del Anáhuac", Ponencia presentada en las Jornadas Culturales y de Evaluación de la Licenciatura en Educación Indígena. México, UPN, 7 de mayo de 2001.

Estos símbolos permitieron confrontar el significado entre el uso y el sentido cultural, lo que fue llevando, a su vez, a entender los referentes del color, el dibujo y la grafía en una lógica conceptual de aprendizaje diferenciado, en tanto, la estructura conceptual del color y el dibujo, en relación con la composición simbólica indígena, construye otra lógica de pensamiento abstracto a la lógica conceptual del color y la imagen vistos desde la cultura occidental.

La referencia al aprendizaje diferenciado es en el sentido de entender que los pueblos originarios, como parte de su tradición oral, guardan en la memoria colectiva un conjunto de conocimientos que se explican y sintetizan a través de la palabra, con conocimientos combinados de significados que permiten al sujeto indígena formar sus propios conceptos, complejos y abstractos, en relación con la representación de su realidad. Si bien es cierto que los símbolos hacen referencia a conceptos abstractos, esto lo podemos encontrar también en la pictografía o en los dibujos conocidos como glifos, los cuales “son representaciones estilizadas de objetos y acciones: animales, plantas, aves, edificios, montañas, esencia de danzas, de procesiones, de sacrificio, de guerra, dioses y sacerdotes”.<sup>89</sup>

FIGURA 6



Imagen de movimiento en círculo de la serpiente

---

<sup>89</sup> S. Gruzinski, *op. cit.*, p. 20.

Estos glifos se acompañan del color a través de una posición, orientación y agrupamiento de signos. La combinación de los glifos expresa complejidades abstractas y construcciones de conocimiento conceptual que exigen otra lógica de pensamiento, porque el glifo y el espacio representan un sentido cultural y una visión cosmológica, en tanto la dinámica del cosmos produce un cambio y movimiento en relación con el tiempo, por lo que se infiere su concepto de realidad cultural. Lo anterior se puede explicar con los siguientes ejemplos:

El agua y el fuego, para la cultura nahua, expresan el movimiento del cosmos, pero si a esta expresión se le agrega la imagen, se articula percepción y concepto. El glifo, visto como imagen, pertenece a la combinación de forma y color y a la organización del espacio, así como a la relación entre figura y trasfondo, lo que conlleva una interpretación intuitiva<sup>90</sup> que conforma un conocimiento abstracto conceptual. Cuando se hace referencia a la forma, el trasfondo resulta significativo, pues lo oculto, lo secreto o lo desconocido representan una visión cosmológica asociada a la pintura pictográfica o rupestre y significa la vida o el renacimiento asociado al color y al objeto, como pueden ser el agua, el fuego, el sol, la luna, el cielo, la tierra, símbolos culturales que se encontraron con mayor frecuencia en los dibujos de los niños indígenas migrantes y en los que éstos los asociaban con el color, agua transparente, fuego-sol, luna-blanca y noche, cielo-azul (que podía ser azul noche o azul día) tierra-café o colorada. En esta asociación relacionaban el símbolo cultural con múltiples representaciones simbólicas que presuponen una conducta cultural que representa un conjunto de conceptos abstractos atrapados entre el pasado y el presente y mediados por el espacio y el tiempo.

Otro ejemplo de conocimiento y conceptualización lo encontramos en el significado que para muchas culturas tiene “sombra”, palabra que deriva de un sentido profundo que implica vida y muerte; en vida, la sombra se materializa en el llamado “mal de ojo”, y en la muerte se entiende como alma o ánima. Retomando la plática con la señora Margarita, otomí del estado de

---

<sup>90</sup> *Ibid.*, p. 22.

Querétaro, que tiene seis hijos, todos nacidos en su casa, le preguntamos por qué lo hacía si podía acudir a un hospital; ella nos respondió que prefería que sus hijos nacieran en su casa porque así no agarraban mucho aire o espanto, “mal de ojo”, y lo que sale del cuerpo después del alumbramiento se entierra en el patio de la casa o en la entrada para protegerse de las sombras, y si van al hospital no pueden hacerlo.

Una interpretación, desde el punto de vista de la cultura occidental, es que esta señora otomí actúa así por ignorancia, pero desde la lógica de su cultura oral, el “mal de ojo” es un concepto que expresa un significado profundo de creencias en sombras o espíritus que dañan a través de las miradas fuertes y esto se puede adquirir en todos los lugares y objetos de la naturaleza. Para ellos, los animales poseen un alma y se relacionan con el hombre mediante el concepto de nahual (en mixteco, de la tona), lo que significa que cada persona tiene un animal compañero. A los espíritus o sombras se les debe respetar pues, de lo contrario, pueden causar diferentes tipos de males, incluso la muerte. Los nyutilus, para los mixtecos, son los espíritus protectores de la tierra y las siembras, a los que hay que hacer ceremonias propiciatorias para obtener buenas cosechas;<sup>91</sup> para los otomíes, los brujos o curanderos, llamados nei, son más importantes que un médico.

Si bien los dos ejemplos son abstractos, los referentes de realidad y ciencia son diferentes, lo que genera procesos de conceptualización diferenciados. Los trabajos de los niños representan la iglesia de su comunidad, la vereda de su comunidad, con los árboles que tienen en su imagen mental, los animales con los que conviven, etcétera, y si uno les preguntaba ¿cómo son los árboles? no los pueden describir desde sus conocimientos, pero les era más fácil representarlos con la imagen e iluminarlos utilizando los colores que son determinados por la naturaleza, aun sin saber el nombre de las partes del árbol y los colores, simplemente reflejan su conocimiento situacional; es decir, en términos concretos sí nos remite a un árbol en abstracto, abstracción que puede hacer referencia a cualquier árbol, pero siempre considerando las

---

<sup>91</sup> María Teresa Ruiz, González, *Los mixtecos de la sierra*, p. 5.

partes de éste y se le puede dar color relacionando el concepto del mismo y de sus partes con un color como el tronco café, las hojas verdes, el suelo negro o el pasto verde, etcétera; más que escribirla, aun cuando algunos niños sabían escribir.

Estas dos formas de percibir la realidad ponen cara a cara dos lógicas de pensamiento conceptual que no implican necesariamente seleccionar “la mejor”, sino diferenciar los procesos de construcción del pensamiento internalizado del niño indígena a partir de sus símbolos (ideogramas), frente a otra lógica de abstracción a partir de otros referentes deductivos conceptuales.

Esto último también lo podemos identificar en otros procesos de construcción del conocimiento, como el reconocimiento de sus propios referentes naturales como el sol: redondo (sin conocer el concepto geométrico), amarillo (sin conocer forzosamente el nombre del color) caliente (significa día, una abstracción diferente de caliente con la cultura occidental) la posición del sol indica la hora (sin tener reloj), el sol significa vida, luz, tiempo para la siembra y la cosecha, etcétera.

En cambio, los conceptos abstractos de la cultura occidental, lo redondo, circular y esférico, implican abstracciones diferentes; el movimiento de rotación, traslación, etcétera, son construcciones conceptuales abstractas diferenciadas, en las que el niño indígena, cuando entra a un aprendizaje escolarizado, la oralidad se cambia por la escritura, y tiene que dejar de pensar desde su lógica para entender otra forma de abstracción que se contrapone con su proceso de pensamiento conceptual; en tanto el pensamiento conceptual de geometría, geografía, etcétera, son categorizaciones por abstracción y por un proceso de razonamiento formalmente lógico, con definiciones globales derivadas sólo del pensamiento modelado<sup>92</sup> por la ciencia occidental.

Lo anterior nos deja ver que el pensamiento situacional del niño indígena corresponde a respuestas de su vida cotidiana, de su realidad cosmológica, de su tradición oral y de la memoria colectiva, entre otras y, por lo tanto, también las “culturas orales pueden crear organizaciones de pensamiento y

---

<sup>92</sup> W. Ong, *op. cit.*, p. 60.

experiencias asombrosamente complejas, inteligentes y bellas”.<sup>93</sup> En cambio, el conocimiento conceptual desde el pensamiento occidental hace referencia a una lógica de abstracción de ciencia, a partir de un concepto teórico.

Combinar estos dos sistemas de comunicación –tradición oral y la escritura desde una lógica occidental– en un proceso de aprendizaje intercultural bilingüe con sujetos que han estado determinados por una cultura oral, nos cristaliza un pensamiento abstracto desde dos lógicas conceptuales, en tanto la escritura establece un concepto diferente en el espacio y en el tiempo, donde el movimiento juega una lógica distinta a la cosmovisión del sujeto indígena en formación.

Lo anterior lo pudimos observar concretamente en una pregunta que se le hizo a uno de los jóvenes migrantes con los que trabajamos, cuando platicando de lo que él hacía en su comunidad antes de migrar, nos relataba que tenía mucho que caminar para ir a vender sus artesanías (tanates) a la región más cercana y que muchas veces lo “agarraba la noche” en el camino; entonces yo le pregunté que si no se perdía de noche en la sierra con tanto árbol o que cómo le hacía para saber su camino. Esta interrogante la planteaba para conocer algunos de sus referentes culturales. El joven, sin titubeo, respondió que no, que sabía bien el camino, yo insistía en cómo no perderse en la noche, entonces se acercó un estudiante mixteco y le hizo la pregunta en su lengua, el joven señaló que él se guiaba por las enredaderas o hierbas, porque siempre se enredaban por donde sale el sol y por donde se mete (y por su movimiento indicaba el sentido de derecha a izquierda, él sólo me hizo la seña pero no me supo decir de derecha a izquierda). Más adelante empezó a tejer sus tanates y, al observarlo, sus movimientos eran de derecha a izquierda y de abajo hacia arriba. Lógica de movimiento y espacio que utilizaba cuando se le enseñaba a hacer grafía para la lecto-escritura en español, que impone una lógica de movimiento y espacio diferente.

La plática espontánea que se tuvo con este joven nos permitió entender las conductas observadas en varios sujetos con los que trabajamos (niños,

---

<sup>93</sup> *Ibid.*, p. 62.

jóvenes y padres) con relación al trazo, movimiento y espacio. Esto, a su vez, fue para explicarme de alguna manera el porque en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura en español, tanto los niños como los adultos utilizaban el espacio del cuaderno de derecha a izquierda y de abajo hacia arriba, situación que me llevó a poner más atención.

Al principio se pensó que se debía a inmadurez, como en cualquier otro niño que al empezar a introducirse a la lecto-escritura en español requiere de ejercicios de maduración; sin embargo, el contacto más frecuente con los niños de los tres talleres interculturales, los cuales se conformaban por diferentes pueblos originarios, edades y características de migración, en todos estos talleres, de una u otra manera se repetían las mismas conductas, ocupaban el espacio del cuaderno de abajo hacia arriba y hacían las grafías en el sentido opuesto a la lógica occidental. Situación que nos llamó más la atención porque nos empezamos a dar cuenta de que no era una característica de inmadurez, sino una conducta cultural. Esta conducta se comprobó más cuando, trabajando con algunos de los padres de estos niños, también hacían lo mismo.

Una vez identificado el trazo, movimiento y el espacio en niños, jóvenes y padres indígenas de diferentes pueblos originarios, empecé a buscar referentes culturales que nos permitieran caracterizar esta conducta. El referente que seleccioné fue el trabajo artesanal al que se dedicaban estos sujetos indígenas, ya sea por tradición cultural o como forma de obtener recursos en la ciudad de México. Para ello, organizamos un plan de trabajo con los padres de familia y observamos cómo trabajaban sus artesanías, lo que consistía fundamentalmente, en los mixtecos, en hacer tanates, y en los otomíes en hacer muñecas de trapo y bordados en servilletas. En el trabajo que se desarrolló en estas sesiones con los padres, les preguntamos cómo sabían en qué momento aumentar el tejido (tanto del tanate como de los bordados) y quién les había enseñado a ellos, ¿cómo habían aprendido? Esta última pregunta nos llevó a observar cómo les enseñaban a sus hijos.

El trabajo y la observación que desarrollamos en estas sesiones con los padres, nos permitieron identificar el movimiento y el concepto de espacio,

lógica que utilizaban en el uso del cuaderno y en la construcción de la grafía, la cual observaban y trataban de reproducir igual, cuidando más el detalle que el significado.

Es importante aclarar que para poder revisar con mayor precisión los trabajos elaborados por los niños y los padres indígenas nos hubiéramos quedado sólo en un reconocimiento visual articulado en el espacio de una hoja de papel y, en tal caso, la interpretación no podría demostrar el movimiento a través de una imagen estática, por lo que hubo la necesidad de captar este movimiento y su direccionalidad en video, para captar el momento de su construcción. La articulación del espacio y el momento nos llevaron a significar lo vertical y lo horizontal en un sentido de direccionalidad opuesta al sentido de la occidental; es decir, el conocimiento cultural de los sujetos indígenas representa el símbolo de un objeto o imagen en su momento de construcción, no así con la palabra.

Otro referente importante que se pudo captar fue el movimiento corporal para reproducir la grafía, la cual era rígida y con temor a ser observado, pues tapaban el cuaderno con su cuerpo y no les gustaba que los vieran, pero cuando se les estimulaba con un “muy bien”, hacían un gesto de satisfacción.

Lo anterior nos abrió otra veta de observación directa, porque entre ellos se comunicaban oralmente en su lengua materna, lo que nos dejó ver que en ciertos aspectos son comunitarios y podían exteriorizar sus experiencias de manera verbal o con un gesto de interacción que no me era fácil entender, porque en este sentido, “el pensamiento está integrado a la palabra o a un referente simbólico visible con el mundo del sonido”.<sup>94</sup> También es importante destacar que el referente simbólico del movimiento de la grafía y el uso del espacio, fueron fundamentales para empezar a introducirme en su lógica epistémica, como una forma particular de enfrentar otro saber, que responde a otra lógica de construcción. Esta aclaración es importante en la medida en que mi referente observado no se dirigía a la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura; porque mi objeto de investigación no se centra en este aspecto

---

<sup>94</sup> *Ibid.*, p. 79.

didáctico, sino en la lógica de pensamiento como una forma para identificar símbolos culturales que le dan sentido a los aprendizajes en discrepancia con la cultura dominante, como cultura escrita. Esta discrepancia nos abrió dos líneas de observación: una referida a las necesidades básicas que la cultura occidental demanda a los migrantes indígenas cuando los incorpora a la escuela o a los valores de la cultura escrita, y otra a la existencia cultural como parte de los valores compartidos que dependen de una vida comunitaria.

## **EL DIBUJO, LA IMAGEN Y EL COLOR COMO REFLEJOS DEL PENSAMIENTO CULTURAL**

Con base en los referentes empíricos observados, el dibujo, la imagen y el color son, para esta investigación, símbolos culturales porque

... están esencialmente implicados en el proceso social [en este caso como migrantes y por lo tanto,] el símbolo [...] se convierte en un factor de acción social, una fuerza positiva en un campo de actividad. El símbolo viene a asociarse a los humanos intereses, propósitos, fines, medios, tanto si éstos están explícitamente formulados como si han de inferirse a partir de las conductas observadas.<sup>95</sup>

En este sentido, los referentes empíricos “conectan lo conocido con lo desconocido”<sup>96</sup> a partir de ciertas fuerzas que se polarizan y se transfieren afectivamente en símbolos que tejen ideas cosmológicas que se cristalizan en conductas culturales. Estas conductas representan los principios de organización social de los pueblos indios y sustentan las normas y costumbres de los mismos. Con base en ello, considero que estos tres elementos son complejos símbolos de profundidad que abren significados culturales ocultos y latentes para establecer redes de relación cultural a partir de los datos

---

<sup>95</sup> Víctor Turner, *La selva de los símbolos*, p. 22.

<sup>96</sup> *Ibid.*, p. 53.

observados, como un requisito previo para demostrar conductas simbólicas en situaciones concretas que hacen referencia a conductas culturalmente diferenciadas. Con base en ello expondré la lógica de interpretación.

El dibujo nos articuló con la capacidad de una realidad concreta y una representación abstracta con los sujetos indígenas migrantes; asimismo, la relación del dibujo con la imagen permitió articular el concepto de estos sujetos como vía del pensamiento concreto. A “las imágenes se les puede conferir un código que les permite representar en forma más o menos exacta palabras específicas, con diversas relaciones gramaticales entre sí”.<sup>97</sup> En este sentido, la relación de la imagen como concepto (abstracción de la realidad) nos permite identificar estructuras culturales diferenciadas de representación simbólica, la forma como imagen y ésta, a su vez, como un concreto representado y el color, en relación con la imagen o figura, concretan una abstracción y una forma de pensar que cristaliza un concepto con un trasfondo simbólico que se expresa a partir de un lenguaje no verbal oculto del pasado histórico como una representación cosmológica de acuerdo con una lógica de espacio y movimiento que gira como un espiral entre lo abstracto concreto y lo abstracto pensado, lo que nos remite a diferentes interpretaciones conceptuales.

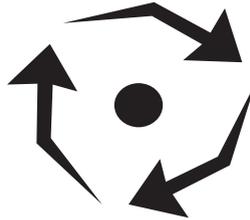
Por ejemplo, cuando un niño iluminaba un girasol lo asociaba con el sol y éste lo ubicaba en el espacio a partir de tres momentos: cuando “nace, descansa y cuando vuelve a trabajar”; el sol se puede entender en la dualidad del sol vivo (día) y sol muerto (noche). El girasol, cuando mira al sol lo hace de oriente a occidente, lo cual le da un sentido horizontal, pero cuando “vuelve a trabajar” le da un sentido circular que inicia de derecha a izquierda. Lógica de movimiento que hacen inconscientemente cuando dibujan círculos o hacen grafías circulares como la “o”, “p”, “q”, etcétera, con ese sentido de movimiento por donde nace el sol y por donde se oculta, como se muestra en la Figura 7.

El dibujo, entendido como una representación del pensamiento, nos permitió comprender las formas de conceptualizar de los sujetos con los que se trabajó y, en este sentido fue el dibujo y la imagen lo que me permitió

---

<sup>97</sup> W. Ong, *op. cit.* p. 88.

FIGURA 7



Sentido de movimiento que representa la lógica cosmológica asociada al color.

interpretar un concreto representado en el dibujo con un sentido en la imagen; de acuerdo con el ejemplo anterior del girasol y de otros dibujos donde representan al sol de color amarillo en tanto la figura y el color conforman el concreto pensado que es el sol, nos dio un punto de partida y de llegada en esta investigación interpretativa, pues el dibujo articulado al color representó un elemento cultural diferente a la cultura occidental y, por lo tanto, interesante para trabajar con profundidad, ya que el color amarillo en relación con el sol, el día, el arco iris, el girasol, etcétera, representa un abanico de significados cosmológicos que me dieron la oportunidad de establecer redes de conocimientos pseudoconceptuales como el sol que, de acuerdo con su posición en el día representa diferentes colores conforme al movimiento de la tierra y si a este movimiento y color le agregamos un elemento simbólico más como es el clima, podemos entrar a otra dimensión de saber cultural.

Desde la colorimetría, los colores se asocian con un símbolo (el sol y el clima) y/o una representación (agua, aire y viento). El chamán interpreta la enfermedad a partir del color como representación de la rueda medicinal. El color de la naturaleza representa simbólicamente un mensaje al hombre, en tanto el color del sol, del cielo y las nubes, dependiendo de su tonalidad, tienen un significado cultural; por ejemplo: el amarillo blanco, el amarillo amarillo y el amarillo rojo, su tonalidad depende de los equinoccios; el rojo fuerte quemado representa dioses (vida o muerte); el azul mar Caribe representa jerarquía, investidura; el azul verdoso es el agua en sus primeras gotas;

el azul más denso es una creencia divina que da vida; el verde claro es la manifestación de la primera etapa de la lluvia, y el verde oscuro es la segunda y la tercera etapa de las lluvias, cuando las plantas absorben la materia nutritiva de la tierra; y así podemos seguir describiendo cómo desde las culturas mesoamericanas el color responde a una abstracción-concreción y no a una abstracción-abstracción como los conocemos en la cultura occidental: rojo, azul, verde, amarillo, etcétera.<sup>98</sup>

Uno de los referentes relativamente más representativos que me llevaron a determinar al color como un criterio de selección fue, por un lado, la forma en que lo identificaban, y por otro, la forma de relacionar el color con el dibujo y con la imagen, a partir de significados operativos en relación con su cosmovisión. Un ejemplo de ello es el dibujo del arco iris o el de los pescados, y los otros como el de Barney, y entender los referentes culturales que giran alrededor de los mismos. Fue interesante observar cómo para la cultura mixteca no se debe pasar por debajo del arco iris, ni las mujeres ir al baño porque quedan preñadas por el arco iris; es de mal agüero señalar con el dedo al arco iris y otros. Para la cultura mesoamericana estos mitos son similares a otros relatos.

En los talleres con los niños, cuando se les preguntó lo que sabían acerca del arco iris, después de que de ellos salió el dibujo, fue poco lo que se comentó al respecto, como que no se debía ver ni pasar por debajo ni señalarlo pero cuando en los talleres se les preguntó a los padres sobre sus saberes en relación con arco iris, sí nos pudieron relatar más mitos al respecto.

Es importante aclarar que una de las estrategias que se seguían entre los talleres de los niños y el de los padres se articulaban en relación con ciertos dibujos elaborados por sus hijos, con la finalidad de que los padres profundizaran más en estos saberes y asimismo conocer las formas de trasmisión. En el caso del arco iris y del girasol, el intercambio nos permitió conocer saberes en relación con la lectura del tiempo con referencia al sol, a las estaciones del año, los eclipses y otros como las plantas y su utilidad.

---

<sup>98</sup> Entrevista citada con el arqueólogo Carlos Jiménez (15 de abril de 2003).

Por lo que respecta al dibujo, en este caso del girasol, del arco iris y otros, nos representa una concepción de realidad que va desde una visión individual como sujeto social indígena migrante a una visión colectiva como sujeto social perteneciente a un pueblo originario (es en esta última en la que nos centraremos). Por ejemplo, el dibujo de los peces<sup>99</sup> se presentó con diferentes pueblos originarios y en distintos talleres y la semejanza en el colorido es simbólica porque todos coincidieron en el estilo de iluminar, independientemente de la edad; incluso un niño de cuatro años, imitando a su hermano colorear el pez, empezó a rayar la hoja, mezclando varios colores, tratando de representar el pez, evidentemente que si se observa el dibujo, desde muestra interpretación no es visible el pez, sin embargo cuando se le preguntó qué hacía, sólo señaló el dibujo de su hermano.

Esta relación del dibujo-color, como el ejemplo de los peces, me abrió una veta para identificar estructuras de representación simbólicas colectivas, porque el dibujo expresa una imagen como abstracción de su realidad y la imagen como forma, y el color como cosmología son consecuencia de su pasado histórico culturalmente determinado en nuestra sociedad actual, independientemente de que sean migrantes, tienen su raíces culturales por determinación histórica.

En este sentido, el color, como símbolo de profundidad complejo, nos abre varios significados ocultos y latentes para hacer una interpretación como parte de un criterio de selección para establecer características diferenciadas con la cultura occidental, donde el color es sólo la representación abstracta con un nombre para diferenciarlo de otro color; es decir, implica otro proceso de abstracción-concreción, como lo muestra el dibujo anterior, donde el estilo graffiti está presente.

Esto lo podemos entender mejor cuando entramos al universo del color desde el significado y conocimiento prehispánicos que se manifiesta con distintas percepciones y significaciones en los diferentes grupos de Meso-

---

<sup>99</sup> En este caso se trataba de un dibujo prediseñado que representaba a Pokémon, al que los niños veían como un pez, como el personaje de la caricatura japonesa.

américa, porque los tonos de los colores varían de acuerdo con los parámetros culturales en relación con la significación, el cual se vincula a un cargo espiritual y/o cosmológico.

Lo que para nosotros son tres colores diferentes con numerosas gamas de azul, verde y gris, para los mayas tiene un solo nombre: yax, que significa “fresco” (planta, renovación, cielo). [...] los puntos cardinales tienen un color asociado:<sup>100</sup> el norte con negro, al amarillo con el sur, el rojo con el oriente y el blanco con el poniente; generalmente el yax, el centro verde-azul eran símbolos del árbol de la ceiba sagrada, que unía a sus raíces, tronco y rama al inframundo con la tierra y el cielo.<sup>101</sup>

Sin embargo, para otras culturas de Oaxaca, “el amarillo se relaciona con el oriente, el rojo con el norte, el azulverde con el occidente y el blanco con el sur”.<sup>102</sup>

Se ha apreciado que entre las diversas culturas, ciertos colores adquieren importancia simbólica y espiritual y se ligan a la cosmovisión como se afirma con ciertos colores vinculados a la indumentaria, particularmente el rojo escarlata, que se extrae de la cochinilla y el morado violeta que se extrae del caracol.<sup>103</sup> Estos colores representan ciertos poderes espirituales o, en los hombres, ciertas jerarquías sociales y de cargo como líderes gobernantes de la comunidad.

Sabemos que en Mesoamérica el telar de cintura data desde la época prehispánica y que su significación simboliza una actividad importante para la mujer, donde sus raíces están en la relación de la vida con el embarazo; de ahí que la mujer indígena teje y se coloca una franja roja para usarla en la cintura como protección para el bebé de las influencias malignas. Por otro

---

<sup>100</sup> Estos colores varían de acuerdo con el grupo étnico; por ejemplo, el amarillo puede variar con el blanco o con el azul.

<sup>101</sup> *Noticias en el turismo*, domingo 25 de enero. Oaxaca. 1998, p. 2.

<sup>102</sup> Irmgard Weitlander Johnson, “Anatomía de una tradición textil”, en R. Lechuga, coord., *op. cit.*, p. 27.

<sup>103</sup> *Noticias en el turismo*, domingo 25 de enero. Oaxaca. 1998, p. 2.

lado, la percepción en la elaboración de esta prenda varía en ornatos, los cuales pueden representarse por figuras geométricas, animales y flores que significan un elemento espiritual importante de protección para el nuevo ser. Por ejemplo: para la cultura chinanteca

... el diseño más frecuente es una planta estilizada que sale de una maceta, y está adornada con flores, hojas, pájaros y mariposas. Este “árbol de la vida” ocupa casi todo el espacio del centro del huipil. Los lados de la prenda llevan bordados aislados de grandes pájaros, animales como el venado, el mono y el león, guías de flores y adornos con espiral.<sup>104</sup>

Es decir, representa una simbología importante en la imagen cultural chinanteca. Así como este grupo cultural, encontramos en otros, como los mixtecos, otros tipos de diseños centrados en figuras geométricas que representan los elementos más importantes como la lluvia, el rayo, las nubes en relación con sus deidades como el sol, la luna, el agua, el viento con Tláloc y la tierra con Quetzalcóatl. Las confecciones más comunes que encontramos en sus productos artesanales se acompañan de diseños de pájaros, plantas, animales y figuras geométricas con franjas transversales acordonadas o con zigzag y/o acompañadas con círculos concéntricos.<sup>105</sup> Alejandro de Ávila nos dice:

Especulando un poco, podemos imaginar que los motivos circulares [...] habrán tenido asociaciones simbólicas. Se relacionan tal vez con elementos iconográficos que denotan nobleza en los textiles y la arquitectura indígena en el siglo xvi [...] Los soles [...] nos remitirán al tonalli, calor solar, día, fecha de nacimiento y, por ende, nombre y destino. La misma raíz (hispanizada como la tona) designa el alma, que es calor y fuerza vital, y que tiene su origen en el pecho. En mixteco ini se refiere igualmente a espíritu, corazón y calor [...] El color rojo con el pecho reforzará el vínculo del tejido con el alma.<sup>106</sup>

---

<sup>104</sup> Irmgard Weitlaner Johnson, “Anatomía de una tradición textil”, en R. Lechuga, coord., *op. cit.*, p. 27.

<sup>105</sup> *Ibid.*, p. 30.

<sup>106</sup> Alejandro de Ávila, “Tejidos que cuidan el alma”, en *ibid.*, p. 41.

Estas imágenes, acompañadas por el color, representan una mayor significatividad cuando son asociadas con los ancianos, las doncellas, la mujer casada, las autoridades de la comunidad, el chamán, etcétera. Siguiendo en esta misma lógica de la percepción y la significación de las imágenes que se encuentran en las diferentes artesanías de los grupos originarios, no podemos pensar que sólo responden a un diseño imaginario del artesano, sino, por el contrario, es la representación más objetiva que nos muestra la presencia de la memoria colectiva y la tradición oral, porque estas figuras responden a percepciones y significaciones cosmológicas más profundas, en la medida en que cuidan el alma y se protegen de los malos espíritus. Si nos remitimos a la faja roja que portan las mujeres embarazadas, chinantecas particularmente, es para proteger el alma del nuevo ser.

Para los mixtecos “las invocaciones dirigidas a un recién nacido, recogidas por Sahún, expresan mediante metáforas que los dioses han encendido el tonalli en el pecho del recién nacido”.<sup>107</sup> Por otro lado, conocemos el ojo de venado, que en la mayoría de las culturas indígenas se usa para el recién nacido y que le da protección, sobre todo de las “miradas fuertes”, símbolo que además se acompaña de una cinta roja que se le cuelga al niño en el cuello para que le proteja el corazón, como representante físico del alma, este amuleto también se usa para los animales tiernos.

El rojo se vincula con el alma, porque la “sangre es encarnación del tonalli [...] teñir rojo sobre rojo parece obedecer a una motivación simbólica poderosa; de aquí que el pañuelo que usan algunas autoridades del pueblo sobre el cuello es símbolo de respeto y distinción”.<sup>108</sup> Lo anterior nos lleva a entender que la significación de acuerdo con la imagen y el color se pondera en el mito entre el cuerpo y el cosmos. También sabemos que hay imágenes y colores en los diferentes vestuarios del hombre y de la mujer que se usan para determinadas ceremonias y que no pueden ser portados para uso diario como en los ritos de iniciación, los ritos ceremoniales del agua, del maíz, bodas, bautizos, tequio, funerales, día de los difuntos y otros.

---

<sup>107</sup> *Idem.*

<sup>108</sup> *Idem.*

De Ávila, en su trabajo de investigación, “Tejidos que cuidan el alma”, cita a Irma García Isidro, tejedora de san Felipe Usila:

Los huipiles llevan una figura especial a la altura del pecho que se llama wo. Este nombre no tiene significado en la lengua actual, pero probablemente su origen sea “amanecer”. El wo es la figura del rombo, al centro se encuentra un caracol que simboliza el sol: representa la fuerza de la vida, a través de este caracol el alma tiene salida para volar al sol en el último suspiro.

El wo es una puerta, está cerrada para cuidar el alma. Cuando uno muere, la puerta se abre y el alma sale por allí.<sup>109</sup>

En las costumbres chinantecas, el huipil tiene tres tonalidades de rojo, una es para las mujeres solteras, otro tono de rojo más suave es para las casadas, ancianas y fiestas de gala, y el color más chillante que “es el que protege a la tsakonwin de cualquier maldad o envidia porque estos colores están destinados a los horizontes del mundo”.<sup>110</sup>

Como se ha venido señalando, la imagen y el color expresan una herencia cultural en la cual se teje una historia que actualmente se valora más en las artesanías de estos grupos por su colorido y sus imágenes, pero se ignora, con ello, el símbolo y el mito de toda una tradición cultural y una identidad étnica que viene a formar parte de nuestra identidad nacional, como país multilingüe y pluricultural, donde todos somos mexicanos, pero no todos somos iguales, ya que las condiciones culturales y lingüísticas son desiguales y no se puede entender que “todos podemos ayudarnos a entender que tenemos derecho a ser distintos porque somos iguales”.<sup>111</sup>

Al referirnos a lo distinto, aludimos a lo diferenciado, en tanto la imagen y el color cristalizan un mundo cultural, pero en el caso de niños migrantes

---

<sup>109</sup> Irma García Isidro y María del Socorro Agustín García. *Tejedoras usileñas*. Trad. de Francisco Maldonado, en *ibid.*, p. 40.

<sup>110</sup> B. Morales García, “Imaginación bordada de palabras”, en R. Lechuga, coord., p. 56.

<sup>111</sup> Samuel Ruiz G., 1993: 57, en C. Lenkersdorf, *Los hombres verdaderos voces y testimonios tojolabales*, p. 77.

también reflejan un híbrido intercultural. Por eso sus dibujos se dirigían a un referente de su comunidad a través de paisajes con veredas, plantas, animales, lunas, soles, estrellas, como parte de una memoria colectiva, pero también, por otra influencia cultural, querían iluminar a Barney y otros dibujos animados que tenían mayor preferencia entre los niños, a través de la televisión.

Otro aspecto que llamó la atención, fue que los dibujos de los niños que no habían asistido a la escuela (ni en su comunidad ni en la ciudad) se dirigían más hacia el campo y/o animales que han visto en sus lugares de origen, y poco les llamaban la atención los dibujos de Barney (ni siquiera lo conocían); pero cuando pedían una imagen de este personaje, lo primero que iluminaban eran las hierbas, tomaban el color verde y si les preguntábamos qué color era no sabían identificarlo por el nombre, confusión que no se reflejaba cuando aplicaban el color en el dibujo.<sup>112</sup> Esto se presentó más en los talleres de San Bertín, donde la población migrante es de mixtecos temporales y casi monolingües en mixteco, algunos con bilingüismo limitado. En cambio, los niños indígenas migrantes más estables en la ciudad, como los chinantecos que, por lo mismo, asisten a la escuela, preferían los dibujos de estos personajes que estaban de moda; podemos decir que son niños que por su escolaridad conocen e identifican los colores por su nombre, sin embargo, al nombre del color le agregaban un referente concreto cosmológico como el azul noche, el azul día, el verde hierba, el amarillo sol, etcétera. Esta designación nos llamó la atención para seleccionar al color como un referente empírico concreto como parte de una memoria colectiva.

---

<sup>112</sup> Una anécdota que vivimos al inicio del primer taller con un niño que asistió poco tiempo y al que no pudimos dar seguimiento, fue que hizo un dibujo de la naturaleza, pero iluminó el suelo de rojo; cuando lo vimos pensamos que lo que nos proponíamos observar o tomar como referente empírico no era válido, pero platicando con uno de los estudiantes que apoyaban el taller y que trataba con el niño comentó: “este niño es de Tierra Colorada y por eso pintó de rojo la tierra porque él así la ubica”. Lamentablemente esto sucedió al inicio del proyecto, por lo que el dibujo no se pudo rescatar. (Quiroz Q. Paulino. Estudiante, LEI, 2002).

Desde el símbolo cultural del color, podemos hablar de diferentes niveles de interpretación y riqueza de profundidad de acuerdo con lo que se pudo observar durante los Talleres Interculturales que se llevaron a cabo con diferentes pueblos originarios. Como un principio de organización para la interpretación, el color es recuperado como un símbolo de unidad étnica, en tanto nos remite a una conducta común que guarda relación con lo que ellos hacen y no con el sentido total del significado del color que cada grupo étnico simboliza. En este sentido, el análisis y la interpretación que se haga quedará incompleto ya que las observaciones parten sólo de un principio básico cultural. Por ejemplo en el dibujo de los peces y el girasol, los colores dejan ver un fino trabajo artesanal de una niña de cinco años; el dibujo resalta la combinación de los colores.

Es importante señalar lo difícil que resultó captar desde fuera esta conducta simbólica, porque cuando el símbolo, visto desde la imagen y el color, transita por una herencia cultural que desconocemos, aunque para los sujetos sociales indígenas pasa a ser vital, en la medida que les confiere significados de una realidad con

... formulaciones tangibles de ideas, abstracciones de las experiencias fijadas en formas perceptibles, representaciones concretas de ideas, de actitudes, de juicios, de anhelos o de creencias. [En otras palabras] el símbolo designa cualquier objeto, acto, hecho, cualidad o relación que sirve como vehículo de una concepción –la concepción es el significado de símbolos.<sup>113</sup>

Tales símbolos son desconocidos por nosotros, dada nuestra condición sociocultural; quizá muchos de éstos se nos perdieron en la observación. En una ocasión, uno de los niños del taller de Bertín tomó el color morado<sup>114</sup> y le preguntó un estudiante (mixteco de la costa) ¿qué color tienes? y el niño

---

<sup>113</sup> Clifford Geertz, *La interpretación de las culturas*, p. 90.

<sup>114</sup> Nosotros identificamos el color morado con ese nombre, pero los niños que nos lo platicaron no pudieron identificar el color que se saca del caracol y sólo pusieron como referente una caja de pintura que se le semejava.

sólo levantó los hombros. El maestro preguntó otra vez: “¿qué conoces con ese color?” y otra vez el niño, levantó los hombros. El maestro le contestó: “bueno yo conozco un caracol, ¿conoces un caracol como éste?”

El niño dibujó el caracol y asentó con la cabeza; “bueno, el caracol tiene un líquido que se saca de su panza y pinta de ese color la ropa”. El maestro preguntó: “¿sabías eso?”, y el niño le contestó que no, pero, señaló el maestro: “sí has visto este color en la ropa de tu comunidad”, y el niño le dijo que sí; bueno, este color de ahí se saca, ahora ya sabes; pero no le explicó más, a pesar de que el estudiante sabía. Después le pregunté y me dijo que su abuelo trabajaba así, pero él no aprendió y no sabía más. Le pedí que indagara con su papá y otras personas que le pudieran informar.

Si bien el niño no sabía de dónde se sacaba el color púrpura, ni el estudiante conocía bien el proceso ni la historia del caracol, sin embargo, en ambos casos guardan en la memoria colectiva un referente (el estudiante de algo que alcanzó a ver con su abuelo y el niño identifica el color en la ropa de su mamá). Desde aquí, su pensamiento simbólico, presupone un acto intelectual, un acto de pensamiento lógico y abstracto, en el que la memoria colectiva transita por un proceso de reconocimiento e identificación de un anterior, organizando y localizando los referentes en el tiempo,<sup>115</sup> cuando veía trabajar a su abuelo y, me supongo que por lo que le contaría su papá de su infancia, y el niño por el vestuario y las figuras de la ropa de su familia y de su región.

En este caso, la identificación de un anterior existe localizado en un referente, por lo que sólo hay que llevar a la memoria colectiva a transitar por la historia, señalando y destacando que en su región, como en su pueblo originario, el color púrpura se extrae de un líquido natural que nos proporciona el caracol y con el cual se pintan sus materiales de algodón o artesanías, y que el procedimiento que se sigue no permite matar al caracol ni dañarlo;

---

<sup>115</sup> Ernest Cassirer, *La filosofía de la Ilustración*, p. 66.

por el contrario, el adulto enseña al niño a agarrar el caracol de tal manera que sólo extraigan el líquido que el animal desecha y después es colocado en su lugar sin maltratarlo.

“Los pueblos de la costa del Pacífico habían descubierto que el tinte de este caracol podía extraerse por medio de la ordeña, sin necesidad de abrirlo y matarlo (a diferencia del *Murex* del Mediterráneo y de otras especies afines)”.<sup>116</sup> Esta actividad y conocimiento sobre el caracol para este grupo de mixtecos de la costa, transita por un reconocimiento e identificación de un referente en el tiempo a través de la memoria colectiva que había sido olvidada pero que se volvió a recuperar por otras culturas como los huaves y chontales, por ejemplo. Sabemos que

... los mixtecos de la costa, en especial en Pinotepa de Don Luis, los hombres organizados en cuadrillas, juntaban en costales el algodón hilado y, en octubre o noviembre, realizaban a pie el recorrido de 200 km, [...] hasta las bahías de Huatulco donde se dedican a teñir durante tres meses [...] la acción del aire y el sol bastaban para fijarlo. En realidad, es el único tinte en el mundo con estas propiedades.

Debido a su profundo conocimiento del ciclo de vida y de las características de este animal, los habitantes de esa zona aplicaron tres vedas que permitieron un manejo permanente de este recurso. Entre las medidas tomadas se acordó teñir únicamente entre los meses de octubre y marzo, época en que ya nacieron los organismos nuevos, además de recolectar sólo caracoles maduros, de más de cuatro centímetros, para evitar el estrés en los moluscos jóvenes, y regresar al mismo banco para teñir después de un ciclo lunar. Todo esto asegura la capacidad de recuperación del tinte.

El equilibrio se conservó hasta la década de 1972-1982, cuando una compañía japonesa, La Púrpura Imperial, propició la excesiva explotación del recurso en las costas de Honduras y Nicaragua, así como en las bahías de Huatulco, provocando una debacle poblacional. Los hilos de seda que se mandaron teñir fueron empleados en la fabricación de kimonos de boda y tapices de lujo. En 1988 se logró la firma del Acuerdo Intersecretarial que

---

<sup>116</sup> Marta Turok, “De fibras, gusanos y caracoles...”, en R. Lechuga, coord., *op. cit.*, p. 66.

norma el uso del caracol *Purpura pansa*, el cual otorga exclusividad a los grupos étnicos que han hecho uso tradicional de él, beneficiando por vez primera en México a los mixtecos de Pinotepa de Don Luis, Oaxaca, y a los nohoas de Cachán de Echeverría, Michoacán. Desafortunadamente, el futuro de este pequeño pero grandioso recurso de teñido está en riesgo, debido al avance del proyecto turístico de Huatulco y al hecho de que, por la escasez de otras especies de caracol, se está utilizando como alimento en las costas de Michoacán y Oaxaca<sup>117</sup>

Estas conductas culturales que se presentaron en el dibujo, la imagen y el color representaron el comportamiento de varios indígenas, independientemente del grupo étnico al que pertenecen. También los ubico como categorías de análisis porque, desde mi punto de vista, se parte de un concreto representado (el caracol) a un concreto pensado (el color), el cual manifiesta una forma de conocer que refleja una manera de relacionarse con el conocimiento que el indígena concibe de las cosas, y por lo tanto, nos expresa una identidad cultural y un comportamiento colectivo como parte de la reproducción de códigos de acuerdo con el lugar de donde emigran y esto es lo que les da interpretaciones diferenciadas y en el que el saber cultural con respecto a la imagen y al color también forman parte de su conducta, la que está determinada por su realidad como migrantes indígenas.

De manera general, podemos decir que el dibujo representa una concepción de su manera de percibir las cosas, lo que a su vez nos adentra en el estudio categorial del conocimiento-aprendizaje. La relación dibujo-color nos abre una veta para identificar estructuras de representación simbólica, en tanto expresa una imagen como abstracción de su realidad, la imagen como forma y el color como cosmología, cristalizan un trasfondo simbólico que representa una concepción en relación con el espacio y movimiento, en consecuencia, a su pasado histórico y a su presente como devenir.

Estas conductas comunes detectadas para la educación occidental se expresan como problemas de aprendizaje, mientras que para la educación indígena

---

<sup>117</sup> *Ibid.*, pp. 66-67.

representan símbolos unidos en armonía por la cosmovisión indígena; sin embargo, para la cultura occidental estas conductas comunes se interpretan como estereotipadas de todas las sociedades indígenas considerándolas como culturas inferiores que reclaman una exclusiva atención y en las que el idioma forma parte importante de expresión verbal para resolver el “problema” de aprendizaje que presentan los sujetos sociales indígenas en el proceso enseñanza-aprendizaje en la escuela occidental, reprimiendo así el sentido simbólico y abstracto que se manifiestan en las conductas observadas durante el trabajo de campo de esta investigación.

Todo lo anterior nos permitió identificar símbolos cosmológicos del pensamiento indígena, en la medida en que nos expresan una identidad cultural y un comportamiento colectivo como parte de la transmisión de códigos de acuerdo con su lugar de origen. El reconocer símbolos culturales nos sirve de hilo conductor para identificar experiencias heredadas a través de la memoria colectiva que se manifiesta o representa de manera no verbal y verbal. En ambos casos nos expresan una forma de pensamiento.

## **A MANERA DE CONCLUSIÓN**

Los símbolos representan la categoría básica del pensamiento indígena. El dibujo o la imagen, el color y la grafía reflejaron formas de aprender y conocer diferenciadas de la cultura occidental. La manera de ubicar el movimiento y el espacio en los cuadernos o en la hoja de papel donde hacían sus dibujos o sus grafías cristalizan un pensamiento cultural. Sus formas de aprender y de conocer a partir de sus valores culturales los hace ser culturalmente diferenciados. Reconocer, a través del dibujo, los símbolos de desigualdad, en los que el conocimiento cultural forma parte de su actuar determinado por su realidad de migrantes que viven en la ciudad de México.

En la especificidad de la educación indígena es necesario trabajar el problema de la identidad, en tanto ésta y la educación están constituidas por una compleja relación histórica, definida no por la cultura y la lengua, como

suele pensarse, sino que forman parte de una realidad estructural, puesto que, sin duda, la lengua y la cultura son elementos sustantivos que permiten caracterizar las diferencias y fronteras que existen entre los grupos de los pueblos indios, no son éstos los únicos que definen su condición histórica. Si la interpretación se orientara sólo a revisar las formas de dibujar y escribir en el espacio y el movimiento de cada uno de los cuadernos, nos quedaríamos limitados, en tanto sus movimientos son sólo de derecha a izquierda y de abajo hacia arriba, lo que nos lleva a pensar desde un referente cultural occidental, pues su direccionalidad no concuerda con nuestra lógica. Desde este corte de interpretación hacemos alusión a la comparación y dejamos de lado lo culturalmente diferenciado, porque el tener condiciones distintas como migrantes indígenas en la ciudad de México, no excluye los principios de diferenciación que derivan en prácticas distintas y distintivas a la cultura occidental, por el contrario, estas diferencias están asociadas a su condición cultural, lingüística y de espacio social, porque a pesar de la separación con su región no se da necesariamente el despojo cultural.

El dibujo, visto desde la imagen figurativa, es el punto de partida para que el sujeto social indígena exteriorice la interiorización de su pensamiento cosmológico como producto cultural colectivo; en otras palabras, que cristalice parte de su interioridad cultural y que se trascienda al silencio cultural del migrante, reconociéndose y aceptándose en la diversidad, lo que nos permitiría desafiar al silencio cultural de los migrantes para que valoren la riqueza de su saber cosmológico.

Los indígenas se manejan con una memoria colectiva y una interacción simbólica que los lleva a una resistencia cultural. La memoria colectiva no significa repetir una experiencia como un elemento necesario para recordar; lo que representa un concepto abstracto permite significar el paso de la imagen concreta a un pensamiento abstracto, en el que median los referentes culturales con los principios de conciencia e identidad.

La desintegración que aparentemente tienen los indígenas migrantes presenta un proceso de contradicción en la medida en que confirma su identidad colectiva, pero también la resquebrajan por el proceso de

migración, pues penetran en ellos expectativas de nuevas posiciones en el entorno social de la ciudad de México, lo que deriva en el olvido y el rechazo de la memoria colectiva. El proceso de modernización que tiende a dividir a los indígenas con el imaginario de la prosperidad y la abundancia, disfraza la miseria y la frustración con la pérdida de su identidad individual y colectiva.

# EL DIBUJO Y EL COLOR COMO REFERENTES CULTURALES

## UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

### INTRODUCCIÓN

El pilar fundamental de este capítulo lo constituye la propuesta didáctica para niños y niñas indígenas migrantes en la ciudad de México,<sup>1</sup> por lo que resulta necesario aclarar hacia dónde se encamina la búsqueda y el marco principal de referencia con respecto al campo de la didáctica en esta especificidad.

La complejidad de este campo a investigar nos enfrenta a un reto y a un compromiso profesional. Un reto en tanto la diversidad de conceptos teóricos, discusiones políticas y enfrentamientos armados ponen en evidencia una paradoja educativa nacional como la que se presenta en los pueblos indios, y el compromiso radica en lograr que la propuesta didáctica responda a acciones posibles y viables, para que los grupos culturalmente diferenciados reciban una educación acorde con sus características y particularidades.

---

<sup>1</sup> Si bien es cierto que la investigación se llevó a cabo en la demarcación de Coyoacán, la propuesta didáctica que aquí se presenta puede aplicarse en cualquier demarcación, siempre y cuando se tomen en cuenta las características y particularidades de la Delegación donde se aplique.

Cuando se hace referencia a lo posible y viable es en el sentido de romper con parámetros pedagógico-didácticos de la política educativa nacional, la cual ha atrapado a la educación indígena desde sus planteamientos de integración e incorporación, que prefiguran y predeterminan al sujeto social indígena y lo limitan en el reconocimiento de su espacio. Romper con los parámetros de esta política nacional es el gran desafío de la potencialidad y viabilidad, porque considero que es desde la educación indígena donde se tendría que hacer el despliegue para recuperar los espacios y valorar al indígena en su espacio como constructor de sus propias propuestas educativas.

El puente articulador que me parece con mayores posibilidades de incidir en la educación indígena se encuentra en el plano de lo pedagógico-didáctico, porque me permite trabajar directamente con el sujeto desde su propio contexto (micro), que a su vez está sometido a las exigencias de otro contexto (macro). Para poder conectar el contenido del presente capítulo con el problema de la investigación, expondré a continuación los elementos epistemológicos que me permitan trabajar posteriormente los pilares de la didáctica que pretendo construir.

Ante la exigencia de situarme en una postura epistémica con respecto a la didáctica para sujetos de pueblos originarios en otro contexto, me parece importante, en principio, reflexionar en torno a ciertas premisas de teorización para fundamentar mi “pensamiento epistémico”.<sup>2</sup> Con base en ello, antes de empezar mi argumentación didáctica me propongo reflexionar sobre algunos puntos que me permitan el despliegue de un razonamiento epistémico:

El pensamiento histórico y mítico, la enseñanza por acompañamiento, el conocimiento cosmológico, la tradición oral y otros son razonamientos epistémicos indispensables para establecer una relación con mi propuesta didáctica para grupos culturalmente diferenciados, ubicando en esta categoría a los migrantes de pueblos originarios.

---

<sup>2</sup> Hugo Zemelman Merino, *Necesidades de conciencia. Un modelo de construir conocimiento*, p. 1.

## LA DIDÁCTICA DESDE UN ÁNGULO INSTITUCIONAL

Los pueblos originarios tienen derecho a su historia y a su herencia cultural y lingüística, por lo tanto, también tienen derecho a ser respetados y a formar parte del proyecto social, pero no como sujetos incorporados a la cultura occidental, donde la escuela sólo funge como instrumento y al indígena se le concibe como marginado. Por el contrario, la cultura y la lengua son los ejes de la diferencia que nos caracteriza como una sociedad pluricultural y multilingüe con identidades separadas y diferenciadas. El reconocimiento de esto último no es un asunto de respuesta demagógica, sino una perspectiva que es, también

... un modo de ver, en el sentido amplio, en el que ver significa discriminar, aprehender, comprender o captar. Se trata de una manera particular de mirar la vida, de una manera particular de concebir el mundo [...]. El mundo de la vida cotidiana (él mismo, por supuesto, un producto cultural, pues está estructurado de conformidad con las concepciones simbólicas de los hechos objetivos transmitidos de generación a generación).<sup>3</sup>

Esta postura resulta definitivamente peligrosa para el proyecto globalizador, pero beneficiosa para la integridad de los pueblos indios, en la medida en que en el proceso de globalización<sup>4</sup> los indígenas pueden ser reconocidos como identidades diferenciadas.

---

<sup>3</sup> Clifford Geertz, *La interpretación de las culturas*, pp. 105 y 106.

<sup>4</sup> Alison Brysk, quien ha estado estudiando las dimensiones globales de los movimientos indígenas, argumenta que “el medio ambiente se ha convertido en el área más importante para conseguir recursos globales y alianzas para los intereses indios. Actualmente, para el Banco Mundial, El Banco Interamericano de Desarrollo, y el grupo de trabajo de los EEUU, sobre derechos humanos, ‘los temas relacionados con los indígenas están simplemente catalogados como temas del medio ambiente’. Sin embargo, el Banco Mundial necesitó 17 audiencias, desarrolladas entre 1983-1986, para decidir cambiar sus políticas y reconocer la profunda relación existente entre el medio ambiente y los pueblos indígenas. ‘El Banco Interamericano de Desarrollo mejoró su forma de abordar temas indígenas después que la Federación Nacional de la Vida Silvestre patrocinó la

En el anteproyecto de reforma a los artículos 4 y 115 constitucionales se plantea, como uno de los puntos, la política que el Estado debe tener para los pueblos indios:

... la promoción de una cultura de la pluralidad y la tolerancia entre los diferentes sectores y segmentos de la sociedad nacional para aceptar diversas formas de vida, visión del mundo y conceptos de desarrollo; impulso de las acciones vinculadas a la elevación de los niveles de producción y empleo, justicia, salud, educación, cultura y bienestar social [... Asimismo] para los migrantes internos y externos se plantean líneas de acción, [de las cuales sólo mencionaré los incisos “a” y “d”, que plantean:

- a) Proponer modelos de atención social a la población migrante dentro del país [...] de acuerdo con su condición de hombre, mujer o niño [...]
- d) programas de educación y capacitación a niños y jóvenes tendientes a mejorar sus aptitudes para el trabajo y sus instrucciones para la adquisición de oficios”.<sup>5</sup>

Entre los Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para niños y niñas indígenas se señala que

---

visita (al BID) del dirigente de la Federación Indígena Boliviana (CIDOB). En 1991 el Servicio de Investigación del Congreso de EEUU y los indios latinoamericanos como ‘basada en amplias políticas de conservación ambiental y democratización’. Muchos organismos no gubernamentales han reconocido explícitamente que para la población no india, el medio ambiente es una de las mayores preocupaciones a la cual se vincula el apoyo a los intereses indios. Brysk afirma asimismo que la alianza entre los defensores del medio ambiente y los pueblos indígenas, ‘se cimentó en 1989 en la conferencia de Altamira, en Brasil, organizada por las organizaciones indias locales. En el mejor de los modelos transnacionales, la conferencia de Altamira no sólo reunió a ecologistas e indios sino también a activistas de Washington de diversas organizaciones que se habían acercado a las posiciones de los derechos indios de forma independiente en su carácter de periodistas, investigadores, políticos (diseñadores de políticas) y defensores de los derechos humanos”’. (Richard N. Adams, “Los pueblos indios en el proceso de globalización”, en *Anuario Indigenista*, vol. xxxii, pp. 370-371, 373 y 374.)

<sup>5</sup> “Desarrollo de los Pueblos Indígenas”, en *La Jornada*, viernes 22 de septiembre de 1995.

... se entenderá por educación intercultural aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional así como el desarrollo de actitudes y prácticas que atiendan a la búsqueda de la libertad y justicia para todos.<sup>6</sup>

En el numeral 18 del mismo documento, se señala que:

En los servicios de educación intercultural bilingüe para los niños y niñas indígenas, la acción educativa estará orientada por líneas de formación, entendidas como la traducción pedagógica de los fines y propósitos educativos y de los contenidos culturales esenciales de la educación, expresados en el marco filosófico nacional.<sup>7</sup>

Con estos lineamientos, la contradicción se evidencia; a pesar de que se plantea que la educación indígena debe tener sus propias propuestas pedagógicas, en el fondo, se siguen proponiendo modelos educativos dominantes, cambiando en lo aparente el nombre de la política educativa, “Bilingüe-bicultural” por “intercultural bilingüe”, pero los lineamientos y estrategias pedagógico-didácticas, en esencia, no cambian, ya que develan la desigualdad social y cultural como consecuencia de una disparidad de aprendizajes,<sup>8</sup> y es en este sentido que la calificación y descalificación de un sujeto depende del concepto de hombre y de sociedad con el que se mire, como lo plantea el proyecto de globalización.

Lo anterior implica entender que las conductas indigenistas introyectadas<sup>9</sup> históricamente por los indígenas, no pueden ser despojadas únicamente

---

<sup>6</sup> *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*, p. 11.

<sup>7</sup> *Ibid*, p. 14, numeral 18.

<sup>8</sup> Cameron McCarthy, *Racismo y currículum*, p. 42.

<sup>9</sup> La introyección hace alusión a una interiorización cultural, en tanto “el significado de una cosa que encierra para una persona es el resultado de las distintas formas en que otras personas actúan hacia ella en relación con esa cosa. (Herbert Blumer, *El interaccionismo sintáctico: perspectivas y método*.)

por un planteamiento educativo que, como en el caso de la política actual “intercultural bilingüe”, se aboca sólo al desplazamiento pedagógico, como se hace con la didáctica instrumental; por el contrario, el problema va más allá, en tanto el sujeto social indígena migrante reconozca su espacio en la ciudad como parte de él y de sus derechos, y tome una postura frente a su formación institucional, para que pueda recuperar su espacio de participación, asumiendo su identidad y fortaleciendo su conciencia. La participación, la identidad y la conciencia no están determinadas sólo por lo educativo, sino por lo histórico social.

Si bien estos lineamientos hablan de “procurar la formación de la unidad nacional”, habría que entenderla con ciertas reservas, en la medida en que la unidad nacional implica en el fondo una política educativa integracionista y homogénea, en la que por un lado, se plantea el respeto a la diferencia, pero ésta se maneja como diferencia que tiene que aspirar a la unidad nacional, y esta unidad nacional es la cultura occidental. Se “reconoce a las culturas indígenas”, sin embargo, sus conocimientos culturales se quieren llevar al enfoque del conocimiento fenomenológico y se piensa que si se parte del referente del niño o niña resulta más fácil llegar al conocimiento científico occidental y, desde esta lógica de enseñanza, se deriva un aprendizaje intercultural, el cual resulta una falacia, ya que se sigue manejando la idea de que el niño transfiera sus saberes cosmológicos, pero bajo el dominio de la cultura occidental.

Si esto lo llevamos al terreno educativo escolarizado con indígenas, el modelo de atención que se propone para ellos se centra en el método más que en el proceso cultural y lingüístico de los sujetos y, por lo tanto, su formación alude más a una repetición de conocimientos científicos, sin tomar en cuenta las diferencias simbólicas de la lógica de razonamiento indígena de acuerdo con la estructura gramatical de su lengua étnica, como lengua oral y de su cultura como memoria colectiva.

Por lo que respecta a la propuesta didáctica, no se comparte del todo este lineamiento de interculturalidad, fundamentalmente cuando se plantea “procurar la formación de la unidad nacional”, lo que nos conduce a tomar

como punto de partida los planes y programas de estudio, y como punto de llegada, la interculturalidad. Como ya se ha señalado en párrafos anteriores, la interculturalidad vuelve a caer en una propuesta educativa de transculturación. Desde esta postura, no se está operando bajo la política de la diversidad cultural y lingüística, porque:

- se proponen métodos didácticos a partir de la enseñanza de la lecto-escritura en lengua indígena, creando alfabetos acordes a la estructura gramatical y lingüística en cada una de las lenguas indígenas, justificando que primero hay que enseñar a leer y escribir en lengua indígena para que posteriormente se les facilite la lecto-escritura en español.<sup>10</sup> Las culturas orales responden a otra lógica de razonamiento, de conocimiento, de enseñanza-aprendizaje, y querer hacer a un lado las implicaciones epistémicas de la cultura oral, planteando primero la enseñanza de la lecto-escritura en lengua indígena (L1) para facilitar posteriormente, la lecto-escritura en español como segunda lengua (L2), sólo nos permite inferir que el problema educativo indígena se ve más por la técnica de la enseñanza, que por las implicaciones didácticas y la complejidad en las formas de pensar, con características y particularidades de los sujetos pertenecientes a los grupos culturalmente diferenciados.
- Se elaboran libros de lectura y cuadernos de trabajo en lenguas indígenas pero, en el fondo, lo que se hace es traducir los contenidos programáticos, desde una visión fenomenológica, a un lenguaje acce-

---

<sup>10</sup> Es importante destacar que no se rechaza que el sujeto social indígena aprenda a leer y escribir primero en L1, porque nos queda claro que cuando se aprende una segunda lengua, el referente de la primera permitió establecer diferencias lingüísticas; asimismo, la gramática de la primera lengua permite aprender la lógica de una gramática diferente en la medida en que se adquirió la capacidad de raciocinio en el pensamiento en L1. La disertación es en el sentido de que la política institucional hace uso y abuso de este planteamiento para incorporar el uso del español con un velado desplazamiento cultural y lingüístico desde la escuela.

sible desde la lengua indígena. Asimismo, los contenidos étnicos que se toman en cuenta para los planes y programas a nivel nacional, son planteados como conocimientos culturales que hay que conocer pero no son asumidos por toda la sociedad, ya que son prácticas culturales indígenas que ejercen sólo ellos. Con esta postura, la interculturalidad, como se plantea en los lineamientos de educación para los indígenas, no es interactiva y, por lo tanto, la interculturalidad que se refiere, es más bien del dominio de una visión político-educativa demagógica, frente a una visión del conocimiento indígena, donde su relación con la sociedad nacional es vista como historia del pasado con contenido cultural que sólo informa e ideologiza.

- Se buscan metodologías y formas de evaluación “adecuadas”, pero con criterios institucionales estandarizados, en los que el saber-hacer se evalúa a partir de una conciencia de sujeto diferente al saber-hacer de los sujetos sociales indígenas; es en este sentido que la calificación y descalificación a través de la evaluación, se apoya en parámetros universales diferentes a la visión filosófica y político-educativa de los pueblos indios. Es decir, se valora a un sujeto en relación con un tipo que responda a una sociedad funcionalista como la nuestra y, desde aquí, el saber-hacer es como se logra la incorporación, aunque no siempre la aceptación. Se traducen diccionarios en lengua indígena, pero desde un concepto de ciencia occidental, donde sólo se buscan referentes culturales para explicar este concepto. En otras palabras, se centran más en cómo hacer llegar de manera más fácil y entendible un concepto que, muchas veces, no le dice nada en su referente cultural y lingüístico y sólo nos deja ver que el sujeto repite conceptos desde otra lógica de construcción ajena a su propio poder de raciocinio de su pensamiento.

La significación de lo anterior en lo pedagógico-didáctico y desde una visión educativa lingüística, nos permite afirmar que la política de educación indígena ha sido pensada como la enseñanza de dos culturas, la nacional y la propia,

a través del aprendizaje de dos lenguas, la materna y el español. Desde esta posición, la didáctica se sitúa en un paradigma que legitima y valida formas de enseñar y de aprender, mediante procesos didácticos apoyados en la lengua materna, donde se privilegia esta última y se le coloca como puente articulador entre el procedimiento de enseñanza y del aprendizaje y no se valora el problema como un proceso de aprehensión de dos lógicas de conocimiento, con realidades culturales y lingüísticas diferenciadas.

Asimismo, se plantea fortalecer la identidad pero, en esencia, lo que se hace es tratar de resolver la necesidad vital de incorporación, en la medida en que su potencial se expresa sólo en la capacidad de “ver” el conocimiento cultural, pero no de “verse” en el desafío de la diversidad cultural y lingüística como sujeto perteneciente a un pueblo originario con los mismos derechos.

De esta manera se hace un “como que” se está trabajando la interculturalidad con los pueblos originarios, pero en esencia, lo que se está haciendo es una transculturación, en la medida en que se impone la cultura escrita a la cultura oral<sup>11</sup> y desde aquí, la escuela se ve sólo como instrumento y no como un espacio que enfoque y permita la diferencia cultural en todo el proceso educativo escolarizado, que es, a su vez, un planteamiento pedagógico-didáctico que violenta y escinde los procesos educativos de la cultura oral, de cara a la cultura escrita.

Esta postura institucional no la comparto, porque el problema no está en la búsqueda de alfabetos lingüísticos, diccionarios, libros de lectura, escritura y de métodos de lecto-escritura, en los que los lingüistas discuten cuál es el alfabeto más acorde a la estructura gramatical de la lengua indígena. Esto, desde mi punto de vista, es seguir imponiendo a los pueblos indios la cultura occidental, donde impera la escritura, y deja de lado el problema educativo de fondo de las culturas con tradición oral.

---

<sup>11</sup> Cuando se señala que se impone la cultura escrita, nos referimos a que el niño, desde el primer grado de primaria, entra en la lógica de espacio y movimiento de la cultura occidental, sin considerar que el sujeto social indígena, por determinación histórica y no por madurez psicomotriz, tiene otra lógica de espacio y movimiento.

Si el asunto se aborda desde la educación de los pueblos originarios y siendo aún más complejo el problema por tratarse de indígenas migrantes en la ciudad de México, podemos señalar que, en la realidad, estos programas de educación y capacitación que se plantean para sujetos sociales es cuestionable; ahora bien, para un sujeto social indígena migrante aún es más delicado porque las instituciones educativas en la ciudad están poco sensibilizadas y, todavía más, están formadas en el campo de la didáctica para grupos culturalmente diferenciados, por lo que le es más difícil incorporarse al trabajo en el aula, a pesar de que la necesidad de vivir y sobrevivir en la ciudad lo obliga a buscar incorporarse a sus formas de vida, aunque trata de diluirse en la sociedad para no sufrir discriminación o para no ser identificado como indígena, aunque también podemos entender que estos sujetos están más preocupados por buscar medios de sobrevivencia inmediata en su realidad concreta, en una ciudad tan poblada y extraña para ellos, con códigos lingüísticos y culturales diferentes.

Esta situación los limita para buscar apoyo en espacios institucionales como el educativo, que les demanda tiempo, dedicación, gastos y temores de no ser bien vistos, la inseguridad de no poder desenvolverse, ya que la determinación histórica que han vivido, actualmente marca una diferencia entre el ser y no ser indio, entre el sentirse “inferior” frente al no indígena como “superior”, entre los sujetos que no saben expresarse propiamente desde el español, el que tiene dificultades en el aprendizaje por no dominar bien el idioma oficial, entre otros problemas.

A continuación se relata el caso que se presentó en los talleres interculturales: Raúl, un niño mixteco que llegó a la ciudad desde pequeño, se incorporó al taller a los once años. Cuando lo conocimos no asistía a la escuela, al parecer, por no contar con la documentación requerida, ya que sus padres no lo habían registrado ni en su pueblo ni en la ciudad. Durante el programa se trabajó con él para enseñarlo a leer y escribir en español, porque así lo pedía. Se incorporó a trabajar con él un estudiante mixteco de nombre Máximo, quien trabajó su tesis de licenciatura<sup>12</sup> en relación con

---

<sup>12</sup> Máximo no concluyó su tesis debido a problemas personales.

el método de lecto-escritura para migrantes, tomando el caso concreto de Raúl y otros niños mixtecos.

Después de dos años, Raúl regresó a los talleres en septiembre de 2003, y cuando lo vi trabajar con la estudiante que lo atendía, mi sorpresa fue que escribía, con algunas faltas de ortografía, pero dentro de lo aceptable, lo hacía bien y le pregunté que quién lo había enseñado y en seguida me respondió que ya iba en sexto año. Esta respuesta no correspondía a la pregunta que le hice, sin embargo, de inmediato me sorprendí y le dije: ¿te acuerdas de Máximo? y contestó, pensando un momento, no, no sé quién es, pero su hermanita Lety, que estaba ahí con él, dijo “yo sí me acuerdo del maestro, él nos enseñó a leer y escribir”; entonces Raúl expresó: “¡Ah, sí!, creo que me acuerdo”. Ya no le quise preguntar más porque sentí que lo incomodaba hablar de esto delante de los demás, pero lo hice posteriormente.

Máximo trabajó su tesis a partir de los talleres bajo mi asesoría; recuerdo que Raúl siempre negó que hablaba mixteco y, más aún, que fuera mixteco. Con el tiempo y la confianza que Máximo propició, Raúl le dijo que sí hablaba el mixteco pero que lo hacía cuando iba con su mamá a su pueblo, pero que él no quería hablarlo, que sólo deseaba aprender el español. Si bien Máximo lo enseñó a leer y escribir, también lo apoyó para que se empezara a reconocer como mixteco, propósito que no se logró del todo. Sin embargo, su aceptación o no como mixteco, no la podemos entender sólo desde una visión educativa, en la medida en que limita nuestra interpretación, porque el problema de identidad no radica sólo en lo educativo, sino en lo histórico social como parte de un reconocimiento de identidad individual y colectiva. Esto último no está fortalecido por Raúl y por lo mismo, le cuesta trabajo identificarse como parte de un colectivo.

Ésta es una forma de interpretar el problema, pero también se pueden hacer otras lecturas del comportamiento de Raúl, que además no es exclusivo de él, porque en el tiempo que Máximo trabajó con Raúl, Conafe ya estaba operando con la Delegación, de acuerdo con el convenio que se había establecido. Bajo este convenio, Raúl fue uno de los primeros niños que participó en el programa, por lo que considero que se formó hasta cuarto

grado de primaria; en el quinto año se incorporó a una escuela primaria oficial y por ello, ahora cursa el sexto grado. Como Máximo se tuvo que regresar a su comunidad, nos desconectamos de Raúl, a quien hasta ahora vuelvo a encontrar y me comenta que está cursando el sexto grado; pero esto no es lo que quiero destacar, sino el hecho de que Raúl no continuó en Conafe porque no se sentía como parte de un colectivo, y que ahora que se encuentra estudiando en una escuela urbana, en la que él considera que no es reconocido como indígena y se siente mejor; éste puede ser sólo un sentir, a pesar de que presenta un retraso escolar que ha ido superando con su interés por salir adelante y que además se siente muy estimulado, ya que se consideraba fuera de un proceso educativo escolarizado.

Después de dos años de que yo me reencontré con Raúl, pude darme cuenta de que, por un lado, se encuentra contento porque se siente incorporado con niños de su edad y además ubicado en un nivel educativo que lo coloca en una “igualdad” escolar, pero con desigualdad académica; por otro lado, su conflicto de identidad como mixteco no le permite reconocerse como sujeto culturalmente diferenciado. Lo que me queda claro con este caso concreto, es que a Raúl, al igual que a otros migrantes, le es difícil reconocerse en un colectivo, y su negación se presenta desde el desconocer a todo o a todos los que lo identifiquen con el calificativo “indígena”.

En este caso, es un portavoz o emergente de una situación que vive el indígena migrante y, lo que nos deja ver son algunas de las razones por las que los programas educativos para migrantes llegan a ellos, aunque no con la proyección deseada, como en el caso de la Delegación Coyoacán con su programa de atención a migrantes. A pesar de que se han captado varios sujetos de poblaciones indígenas, consideramos que aún no se logra cubrir a toda la población que se encuentra en la demarcación. La pregunta que me queda en el aire es ¿cuántos niños migrantes indígenas están en la situación de Raúl antes de entrar al programa y cuántos logran hacer válidos sus derechos indígenas rompiendo la barrera social de la desigualdad racial?

Esta realidad que viven los indígenas al migrar a la ciudad en busca de alternativas educativas y socio-económicas mejores, en realidad no la encuen-

tran porque los procesos educativos que se han utilizado para los indígenas en las instituciones escolares imponen una manera particular en la construcción del conocimiento fenomenológico, con funciones lógicas en desacuerdo con su lógica de conocimiento y aprendizaje y, por lo tanto, el ingreso a la escuela, cuando lo logran, los enfrenta a una comparación discriminada de menosprecio que se cristaliza en un bajo rendimiento escolar, negando con ello que uno de los problemas está en la manera de pensar la didáctica, la cual desplaza saberes de la cultura oral por conocimientos aislados que obligan a los sujetos sociales indígenas migrantes, a ser aprendidos sin sentido ni relación para ellos, limitando la creatividad y el desarrollo del pensamiento indígena como culturas estructuralmente orales.

Desde esta contradicción en los procesos educativos escolarizados y no escolarizados que se imparten en la ciudad para estos sujetos de población indígena, se niega el proceso particular y las formas concretas que ellos tienen para desarrollar su pensamiento, el cual no se puede disociar entre “las categorías lingüísticas del discurso hablado, de las categorías del discurso mental”.<sup>13</sup> Asimismo, habría que entender que las formas de expresarse del indígena, cuando hace uso del español limitado, no deben interpretarse como vocabulario restringido, sino más bien, en el uso de una comunicación [...] que impone una limitación a su léxico”.<sup>14</sup> Y es esto lo que determina y caracteriza las formas de aprender del indígena.

Siguiendo con otra anécdota de Raúl, él estaba trabajando con un maestro de los talleres interculturales, se le puso un ejercicio matemático en el que se hacía el uso de la división; Raúl hizo la operación mental rápido y bien; sin embargo, no lo podía expresar en forma escrita, el maestro trataba de explicarle, sin decirle que era una división y Raúl tenía la idea pero no lograba representar el signo de entre ( / ), hasta después de mucho rato el maestro le escribió el signo de entre, Raúl de inmediato le dijo ¡ah! la casita. Esto nos

---

<sup>13</sup> José Sánchez Parga, *Aprendizaje, conocimiento y comunicación en la comunidad andina*, p. 52.

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 26.

permite ver que en Raúl hay un uso limitado del concepto entre ( ) pero no del conocimiento, ya que primero resolvió mentalmente la operación y su dificultad fue cuando la tenía que representar gráficamente.

Las reflexiones que Raúl nos ha permitido hacer durante el desarrollo de los talleres, no las podemos ver sólo como un caso particular, ya lo he señalado, sino, más bien, habría que considerarlo como un referente que nos permita revisar los procesos pedagógico-didácticos que respondan a la cosmovisión de estos sujetos sociales de pueblos originarios en los espacios educativos escolarizados y no escolarizados con la intención de fortalecer nuestras raíces culturales, nuestra identidad como país multicultural y plurilingüe, desplazando de manera general la idea de que son sujetos con problemas de aprendizaje cuando ingresan al Sistema Educativo Nacional, etcétera, y, de manera particular, quitándoles las muletas que han tenido que sostener en el proceso educativo escolarizado, como parte de un subsistema educativo indígena en el que son vistos bajo los ojos de la asimilación, aculturación e integración.<sup>15</sup>

Lo anterior implica elaborar y aplicar procesos didácticos a partir de los modelos de enseñanza-aprendizaje de los pueblos originarios, tomando como punto de partida y como referente que son culturas orales que imprimen una manera particular en la construcción del conocimiento, con funciones verbales propias de su cosmovisión. El enfrentamiento que viven los

---

<sup>15</sup> La política de la asimilación implica que el indio deje de hablar su lengua para hablar la de la mayoría; esto trae como consecuencia dejar de lado sus costumbres y su idiosincrasia en general para adquirir la de la “civilización”. “Para los partidarios del culturalismo, el problema indio es un problema cultural. Existen dos culturas: una tradicional y otra moderna. El pretendido ‘retraso’ de las sociedades indias (en relación con cierto tipo de desarrollo) se debe únicamente a ese retraso cultural. La solución consistirá pues en el ‘cambio cultural’, llamado asimismo aculturación, que consiste en la adquisición por los indios de los rasgos de la sociedad dominante y la pérdida de los de la de origen, siguiendo un movimiento unilateral hacia la cultura llamada nacional”. (Marie Chantal Barré, “Políticas indigenistas y reivindicaciones indias en América Latina 1940-1980”, en Bonfil, Ibarra et al., *América Latina: etnodesarrollo y etnocidio*, p. 55.) En la política integracionista se plantearon dos objetivos de fondo: uno se dirige a poner al indígena en igualdad social, borrando las fronteras culturales, y el otro se orienta al desarrollo

migrantes en la ciudad entre la comunicación oral y la escrita forma parte del reto en esta propuesta didáctica para sujetos de pueblos originarios en diferentes contextos.

## UNA POSTURA TEÓRICA

Como ya se señaló en el primer capítulo, existen varios trabajos de investigación aplicada en instituciones educativas como CONAFE, DGEI, en la Subsecretaría de Educación Básica y Normal y, otros de investigación educativa como la de Sánchez, Quintriqueo y Noëlle entre otros. Todos éstos, de alguna manera, se han abocado al trabajo de campo con éxitos, fracasos y contradicciones. Experiencias que de alguna manera se recogen en esta propuesta didáctica, por lo que a continuación presentaré mi postura epistémica, apoyándome en la reflexión en torno a las premisas de teorización que se derivaron de los planteamientos anteriores, los que me permiten, ahora, exponer de manera explicativa y analítica mi postura con respecto a la didáctica para trabajar con migrantes indígenas en la ciudad.

Con el considerando anterior, la educación indígena implica articular la lengua y la cultura al campo de la didáctica como elementos sustantivos que

social del país, debido al marcado atraso de las comunidades indígenas. Asimismo, “la integración se concibe de manera multidimensional, es decir, que debe efectuarse en todos los planos: socioeconómico (proletarización del indio), ‘cambio social’ impuesto por las instituciones especializadas, introducción del sistema de mercado, migración, ‘campesinización’, la integración económica (corre parejo con la inserción de las clases sociales), la integración cultural (por la aculturación, la castellanización), la integración política (participación en las organizaciones políticas no indias, la aceptación de la dominación política no india), la integración civilizadora (es decir, la integración a la civilización occidental, la ‘modernización’ de las sociedades indias, la introducción de los modelos de desarrollo y consumo occidentales); por último, la integración nacional, unilateral, es decir, siguiendo un movimiento que va de lo indio a lo no indio, y no a la inversa o de modo bilateral que se incorpora a la búsqueda de una ‘identidad nacional’” (Marie Chantal Barré, *op. cit.*, pp. 43-44).

permiten caracterizar las diferencias y fronteras que existen entre los pueblos originarios y la cultura occidental. Cabe aclarar que la lengua y la cultura son elementos importantes, pero no los únicos que definen su condición histórica. Esta postura me abrió el camino de la investigación a través de varias interrogantes, algunas de ellas fueron: ¿cómo es la interacción entre el sujeto social indígena que aprende y el proceso de enseñanza que viven en la escuela?, ¿de qué concepción de didáctica se trata?, ¿qué sujeto de aprendizaje se pretende formar con esta concepción de didáctica? Acercarnos a revisar con profundidad estas preguntas nos coloca de frente a la didáctica para grupos culturalmente diferenciados, misma que abre el debate epistemológico-didáctico frente a un proceso educativo multicultural y plurilingüe de cara a otra lógica de ciencia y conocimiento.

Desde la forma oficial de pensar la didáctica para los pueblos originarios, las herramientas técnicas juegan un papel importante en la enseñanza-aprendizaje y, desde esta posición, se propone como una técnica que se remite a resolver lo aparente de la enseñanza por medio de la racionalización, sin entender que la concepción de la técnica para los pueblos indios es diferente, en la medida en que lo indígena, como proceso de aprendizaje, es para los pueblos originarios un proceso que implica, como en el caso de la siembra, que se conozca, a partir del tiempo en relación con el cosmos, cuándo se puede sembrar, a qué distancia se coloca la semilla, con qué profundidad, la orientación que debe tener para cuidarla del sol o del viento si así se requiere, etcétera. Es decir, el sujeto, desde temprana edad, conoce todo el procedimiento, graduando su participación, lo que no significa graduar el conocimiento, pero sus observaciones se van privilegiando desde temprana edad. Con esta postura, la observación en el aprendizaje implica un pensamiento lógico de fijación, coordinación, intuición y sentimiento, en la medida en que el niño, con la observación y en algunos casos con la práctica, va desarrollando su experiencia y, en este sentido, el procedimiento, junto con la técnica, los conoce de principio a fin y los vive como un proceso que debe conocer de acuerdo con momentos naturales y simbólicos.

La técnica, como racionalización de la enseñanza, vista desde una visión científica, la observación, se presenta como un paso de una actividad que responde a un conocimiento que no necesariamente implica hacer, sino es una acción que centra su mirada en el detalle. Esta forma de trabajar la técnica da como resultado otra de enseñar y, desde luego, de aprender. De aquí una gran diferencia entre el uso de la técnica con niños indígenas, en la medida en que el saber hacer implica una lógica de apropiación distinta a la lógica del saber-hacer en las escuelas oficiales.

Desde esta forma de pensar la didáctica, hay que empezar por diferenciar y reconocer la intersubjetividad de los indígenas, lo que implica “el reconocimiento mutuo y el cuestionamiento de la propia cultura” o, dicho de otra manera, “no compartimos todos la misma visión de las cosas, aunque todos veamos la misma realidad. De ahí las diferencias profundas con respecto a la percepción de la realidad y las lenguas”.<sup>16</sup> Esto responde a un rango de objetividad, en la medida en que el sujeto social indígena migrante recupere su historia a partir de los saberes culturales que se han conservado mediante la tradición oral y cobre conciencia de su identidad individual y colectiva. Lo que queremos señalar es que el problema se presenta en el proceso enseñanza-aprendizaje con indígenas cuando se cristaliza un híbrido de elementos culturales que modifican estructuras de pensamiento diferentes a las propias, con componentes culturales diferenciados a través de lógicas de conocimientos asimétricos, entendidos sólo como un cambio de saberes, más que de una interacción pluricultural.

Lo asimétrico implica un proceso desigual, en tanto no existe reciprocidad ni supone un intercambio que establece la diferencia y los límites de dos lógicas de abstracción y concreción como se da claramente entre una cultura oral y una cultura escrita. Abrir formas al razonamiento desde esta perspectiva implica abordar a la didáctica desde la cosmovisión de los pueblos indios, en la medida en que el hacer pensar es también para ellos una forma

---

<sup>16</sup> Carlos Lenkersdorf, *Los hombres verdaderos voces y testimonios tojolabales*, pp. 60-61.

de apertura al razonamiento indígena, el cual no lo resuelve la didáctica como técnica de la enseñanza, sino la didáctica entendida como un proceso interno (de conciencia personal) y un proceso externo (de conciencia colectiva y socio-cultural). La conjugación de ambos procesos nos permite entrar en el pensamiento histórico como concreción de la memoria colectiva, la cual se cristaliza en los usos y costumbres.

Por ejemplo, los sujetos indígenas, como colonizados, tienen condiciones de subordinación, lo que los ubica en una situación diferencial con matices de clase, de cultura, de lengua y de aprendizaje que se caracteriza por imponer, a través del proceso de enseñanza, conocimientos con construcciones lingüísticas diferentes, lo que implica una estructura de pensamiento-lenguaje con problemas de expresión, comprensión y, en algunos casos, de aprendizaje cultural.

En otras palabras, se juzga al indígena por el uso incorrecto del género y el número cuando aprenden el español, pues dicen: “lo mesa, lo silla”, etcétera; pero esta forma verbal no se debe a un problema de dislexia o de retraso mental, sino que es el reflejo de la estructura y la lógica de construcción gramatical de su lengua. Con este ejemplo nos damos cuenta de que el problema de la falta de concordancia entre género y número, de acuerdo con la estructura gramatical del español, no refleja un problema de inteligencia, sino más bien que debemos tratar de entender la lógica de conocimiento-aprendizaje que el sujeto usa en relación con su estructura simbólica. Sánchez dice que “no es un vocabulario restringido sino más bien el uso de una comunicación lo que impone una limitación a su léxico<sup>17</sup> y de ninguna manera se puede equiparar con un problema de deficiencia mental.

Lo anterior se refiere a un proceso de aprendizaje complejo, en la medida en que en los conocimientos asimétricos y la organización interna de los sujetos indígenas median los referentes culturales con el principio de consistencia interna que condensa un conjunto de significados que tienen que ver con una raza, una lengua y una cultura como pilares de una memoria colectiva y, por lo tanto, el proceso enseñanza-aprendizaje reducido al

---

<sup>17</sup> J. Sánchez Parga, *op. cit.*, p. 26.

uso de la lengua materna y al manejo de técnicas como operatividad de la didáctica, circulan en el planteamiento de pseudo propuestas pedagógicas para los pueblos indios.

Considerando que los miembros de estos pueblos originarios parten de una tradición oral, hay que situar a ésta en una dimensión de conocimiento-aprendizaje desde un proceso más abstracto, principio pedagógico-didáctico que define mi postura, en tanto lo abstracto implica una lógica de ordenamiento del conocimiento entre el mundo cultural del sujeto social indígena (lo socio-cultural que es externo y por lo tanto define una forma de conocer) con la personalidad del sujeto que es interna y orienta una forma de aprehender. El ordenamiento de estas dos lógicas se materializa en la palabra, mediante la cual se ordena una secuencia que expresa un nivel de realidad que actúa en un nivel epistemológico que nos permite establecer una concatenación de representaciones simbólicas y tradicionales del sujeto.

La conjugación de la parte oral con el estilo de aprehender de los pueblos originarios, nos lleva a la transmisión de significados con redes conceptuales que cristalizan una lógica de pensamiento que entreteje símbolos interculturales entre su identidad étnica, como parte de su condición histórica, y su intersubjetividad como sujeto indígena migrante, entendido como el hecho de que todos somos sujetos sociales independientemente de la lengua y la cultura.

En este sentido, la didáctica recupera la triada entre lengua, conocimiento y aprendizaje, ya que la lengua nos permite acceder a un saber, a una forma de pensar, de vivir y de asumir la realidad como sujeto social indígena migrante. Si compartimos que la lengua es un medio para expresar e intercambiar formas de pensar que son las que le permiten al hombre establecer vínculos con todo lo que existe a través de la palabra, luego entonces, hablar de la apertura al razonamiento desde varias lógicas de apropiación de lo real objetivo, implica que la tradición oral imponga su reconocimiento en el contexto de una sociedad dominante históricamente determinada por la pluriculturalidad y el multilingüismo. En este entendido, la lengua representa un desafío en la propuesta porque permite al indígena migrante liberarse del estigma de

sujeto incapaz, cobijado por la sombra de la ocultación y exige respeto a su pensamiento oral y a su reconocimiento cosmológico por tradición oral.

El conocimiento implica saberes directos, complejos y reiterados sobre las cosas, entendidas éstas como vivencias intensas de la cultura.<sup>18</sup> En este rubro del conocimiento se puede hacer la diferencia: lo que se entiende por conocimiento científico, desde la cultura occidental, y los saberes culturales como productos de una memoria colectiva. En principio, es importante señalar que cada uno corresponde a modelos ideologizados, en la medida en que para la cultura occidental el conocimiento debe pasar por un rigor de pasos legítimamente comprobados y verificados. Desde este parámetro, “la ciencia aspira a la claridad, la sabiduría, a la profundidad. La claridad sólo se logra por el análisis de las cuestiones complejas por ideas simples”.<sup>19</sup> El saber cosmológico

... en cambio, se interesa por lo singular y concreto, en toda su complejidad. Por ello intenta encontrar conexiones, relaciones entre objetos particulares, hasta captar un todo igualmente concreto. Su modo de pensar es distinto al de la ciencia fenomenológica, porque: no busca principios generales, más bien, establece nexos, analogías, procede por alusiones, sugerencias, atiende a significados, rasgos peculiares, matices. No mira en lo singular concreto una simple instancia de lo descrito por un enunciado general, quiere conservar en mente su riqueza y encontrar su conexión con un todo de otros elementos, que le den sentido.<sup>20</sup>

Mientras que Mirella Ricciardi señala que

No hay nada que no tenga corazón. Por ello, todos nosotros y todas las cosas vivimos y formamos una comunidad cósmica de todos los vivos.<sup>21</sup>

---

<sup>18</sup> Luis Villoro, *Crear, saber, conocer*, p. 226.

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 229.

<sup>20</sup> *Idem.*

<sup>21</sup> Mirella Ricciardi, citada en C. Lenkersdorf, *op. cit.*, p. 74.

Desde esta postura de conocimiento, la congruencia con el planteamiento que hago implica rescatar las formas de razonamiento de los indígenas para construir el conocimiento desde la lógica de las culturas orales, y para ello, parafraseando a Zemelman: exige que el sujeto no sólo se asome al conocimiento, sino que lo asuma y se vincule con el sujeto más que con el objeto. Es en este sentido que el conocimiento no siempre parte del “ángulo del que piensa y escribe”, sino también, de los conocimientos que los sujetos enfrentan con un proceso abierto a diferentes estructuras y lógicas epistémicas, que expresan saberes que no pueden vislumbrar estructuras teóricas.<sup>22</sup>

El aprendizaje requiere de explicaciones orientadas en el sentido que tiene para los pueblos originarios el concepto de nosotros; para los tojolabales, este concepto es expresado de la siguiente manera: “todos somos sujetos, como tales vivimos y formamos una comunidad de consenso. Por consiguiente, somos responsables los unos de los otros, responsables de esa comunidad cósmica de vida a la cual pertenecemos”.<sup>23</sup> Si este sentir lo llevamos a los diferentes pueblos originarios, no vamos a encontrar distinción, porque algo que los caracteriza como tales es precisamente cómo se organizan al interior de las familias y al exterior en la comunidad, con funciones claramente identificadas entre todos los miembros y donde todos los sujetos son importantes. Lo que quiero destacar es que el aprendizaje, en el contexto socio-cultural indígena, requiere siempre de un acompañamiento que está dado por otro sujeto mayor que ha pasado por la experiencia, y la experiencia es símbolo de respeto.

Esto nos lleva a entender de otra forma a la didáctica, la cual implica, de entrada, no seguir pensando por ellos, sino que tendríamos que empezar por reconocer la diversidad cultural y lingüística como proceso para fortalecer su identidad étnica, permitiendo que las aulas escolares con niños indígenas migrantes hablen a través del niño, con el objeto de recuperar y valorar experiencias de enseñanza-aprendizaje, que vendrían a dar cuenta

---

<sup>22</sup> H. Zemelman Merino, *Necesidades de conciencia. Un modelo de construir conocimiento*, p. 130.

<sup>23</sup> C. Lenkersdorf, *op. cit.*, p. 75.

de los silencios, vacíos y espacios que ha dejado de lado la didáctica instrumental; lo que implica entender a la didáctica para grupos culturalmente diferenciados a partir de sus comportamientos lingüísticos, sus formas de conocer desde un pensamiento histórico y pensamiento místico, es decir, entender y aceptar que

... los códigos lingüísticos que caracterizan las competencias y comportamientos más habituales del habla indígena, su estilo propio de comunicación y expresión, condicionan a su vez un particular desarrollo del pensamiento y determinados aspectos de las diferentes formas o categorías de comunicación.<sup>24</sup>

Para ello recorro al dibujo como una estrategia que me permita exteriorizar lo interiorizado de sus saberes o creencias indígenas, con el objeto de entender sus formas de conocer, pero, además, conocer su nivel de expresión como parte importante para contar con un referente de expresión y comunicación para conocer y/o recuperar su memoria colectiva, para fortalecer su identidad y resignificar sus valores culturales (esto se profundizará más adelante).

Es con base en ello que me propongo recuperar este pensamiento concreto-abstracto, abstracto-concreto, a partir del dibujo figurativo como una estrategia didáctica que me permita, desde el exterior, interiorizar en el archivo olvidado de los sujetos, para recuperar la memoria colectiva y activarla como parte de un proceso de formación importante que fortalezca la identidad y, como consecuencia, hacer que el sujeto social indígena se asuma, en la medida en que se re-conozca como indígena históricamente determinado y como migrante culturalmente diferenciado.

Esta forma de pensar la didáctica implica un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el sujeto social indígena viva en el dibujo “un retorno sobre sí mismo”, lo que significa entrar a un proceso de des-formación y formación de estructuras parametrales dadas por la política educativa nacional. La des-formación requiere un encuentro consigo mismo y con el

---

<sup>24</sup> J. Sánchez Parga, *op. cit.*, p. 107.

otro (el occidental); la aceptación de las diferencias es el reconocimiento, es decir, es el “retorno sobre sí mismo”<sup>25</sup> y por lo tanto, se pasa al momento de la aceptación, elemento fundamental para el proceso de formación y, las estructuras parametrales son referencias no conscientes ni explícitas pero que cumplen una función determinante con el sujeto y que pretenden estabilizar las cosas, impidiendo entender la realidad en movimiento y ocultando realidades; por ejemplo: existen parámetros de lo que implica ser indígena o indígena migrante y no se hace ningún otro esfuerzo por aceptar otras realidades de las culturas indígenas.

Este proceso de enseñanza-aprendizaje dialéctico, con “el retorno sobre sí mismo”, está ligado a una forma de pensar que se materializa en palabras que cobran un significado crítico y profundo con nuevas formas de pensamiento y actitudes frente a su devenir histórico. Es en este sentido que la didáctica cobra significado, en la medida en que la entiendo como un hacer pensar que va más allá de lo determinado, pues no puede quedarse en la descripción y repetición de estructuras parametrales<sup>26</sup> dadas como homogéneas, porque el proceso de pensar nos coloca ante un momento que hace referencia a modos de concreción más que de estructura de un conocimiento fenomenológico; por el contrario, la didáctica tiene que ir acompañada de la identidad étnica como principio de diferenciación con formas de aprehender e incidir sobre su realidad educativa que conforma modos de concreción entre ritmos, por lo general, de cambios lentos y de momentos que tocan un retorno sobre sí mismos.

---

<sup>25</sup> Jean Claude Filloux, *Intersubjetividad y formación. El retorno sobre sí mismo*, p. 41.

<sup>26</sup> Un ejemplo de estructura parametral al que puedo hacer referencia es el siguiente: cuando yo coordinaba los cursos de capacitación de aspirantes a promotores culturales indígenas a nivel nacional, en ese entonces el ex director de Educación Indígena, que era un indígena zapoteco, valoraba la calidad de los cursos de capacitación como una forma de garantizar una “buena formación didáctica”, si el aspirante a promotor salía con la producción de mucho material didáctico (como carteles, dibujos, manualidades, etcétera). Desde esta forma de concebir la enseñanza se pensaba nivelar los aprendizajes indígenas con los aprendizajes de la educación nacional.

La didáctica, entendida como un hacer pensar, toca problemas socio-culturales y de personalidad, en tanto el sujeto indígena tiene formas de aprehender que no se resuelven con las técnicas de la enseñanza; por el contrario, la didáctica implica una articulación entre contenido y conciencia teórica. Por ejemplo, un niño mixteco, otomí, chinanteco o náhuatl de tercer grado, en el área de matemáticas, que tiene que aprender por repetición el concepto de ángulo ( $\angle$ ) como abertura formada por dos líneas que parten de un mismo punto, aparentemente le representaría mayor significatividad en su proceso de conocimiento si este concepto se apoyara estratégicamente con referentes culturales que expliquen y sinteticen la imagen, a través de la pictografía que está presente en su artesanía como un referente concreto.

Sin embargo, este conocimiento del ángulo resulta muy abstracto para ellos, en tanto la lógica del concepto de ángulo no toca referentes de la memoria oral, pero tampoco se trata de traducir este concepto abstracto con un referente cultural como el concepto de rincón, que un estudiante de la licenciatura en Educación Indígena encontró como semejante para que sus niños entendieran el concepto de ángulo. El problema didáctico no se reduce a la traducción en equivalencias conceptuales, como en este caso. Este estilo de didáctica es frecuente encontrarla en la práctica docente indígena,<sup>27</sup> donde la lengua juega un papel instrumental didáctico muy importante, para recurrir a referentes culturales y traducir o buscar equivalentes conceptuales de acuerdo con el conocimiento científico occidental, porque del concepto de ángulo se desprende una figura que desde el pensamiento científico occidental se representa así  $\angle$ , pero no sabemos si con el concepto de rincón que se propuso como equivalente, el niño indígena logre comprender el concepto abstracto de lo que significa ángulo. Desde mi punto de vista, no se debe recurrir a esta postura epistémica porque es caer en una falacia de interculturalidad, en tanto se busca, desde los saberes culturales indígenas, encontrar el camino más “lógico para la didáctica instrumental” y alcanzar, así, la comprensión del conocimiento científico.

---

<sup>27</sup> Práctica que los docentes han introyectado a partir de la formación que reciben en los cursos de capacitación.

Además, no comparto tal postura porque sabemos que esta estrategia didáctica de comparación no garantiza un proceso de enseñanza significativo para el sujeto social indígena, ya que el aprendizaje no se da por el solo hecho de que éste identifique la figura abstracta de ángulo ( $\sphericalangle$ ) con la representación de rincón; estas dos representaciones, en el fondo, no comparten el mismo principio de abstracción ni de lógica de comprensión para el sujeto social indígena; en todo caso, se podría pensar que ambas representaciones, ángulo y rincón, son una semejanza que establece un referente para entender una figura abstracta, pero de ninguna manera para comprender el concepto en un sentido estricto del conocimiento occidental.

Pensar la didáctica, de otra manera es, en principio, entender que los sujetos sociales indígenas con tradición oral aprehenden escuchando por repetición lo que oyen, entendiendo esto como “asimilación de otros elementos formularios [y] por participación en especie de memoria colectiva; y no mediante el estudio en sentido estricto”.<sup>28</sup>

La figura de las manos nos remite a varios antecedentes que se han encontrado en hallazgos arquitectónicos de las culturas prehispánicas, donde ya se conocía y manejaba la arquitectura con figuras geométricas y el color con respecto al significado de la vida y la muerte, representada con la mano, para algunas culturas en color rojo y para otras en blanco, que significa vida y, negro que en todas las culturas significa muerte; blanco y negro entendidos como el principio y el fin. Otro referente de dualidad y opuesto son los puntos cardinales; ahora bien, el color y el dibujo de las manos, en este caso, nos lleva a otro plano de representación simbólica, en tanto nos remite a una dimensión abstracta en el tiempo y en el espacio; donde la pictografía y los glifos, en este caso el color y las manos, representan la unión de dos opuestos a través de un punto (vértice) que une vida y muerte, dualidad y opuestos.

Esta complejidad de representación simbólica entre el color y la mano, articulan procesos de construcción abstractos (como principio y fin) que

---

<sup>28</sup> Walter J. Ong, *Realidad y escritura*, p. 18.

expresan y representan símbolos culturales (opuestos entre vida y muerte) que se comparten, como parte de una memoria colectiva y que interactúan con aprendizajes individuales. El saber aprehendido por la tradición oral no significa sólo repetir un conocimiento, sino que implica la reconstrucción de un conjunto de significados, como elementos necesarios para recordar lo que representa un concepto abstracto que permite resignificar el paso de la imagen concreta con un colectivo cultural al que se pertenece.

Dicho de otra manera: el recordar la idea de lamano como dos opuestos hace referencia a un estado pasado con respecto al cual el presente con el color es meramente un punto de encuentro con el pasado; la interacción con el pasado (como en este caso la pictografía de las manos) y el presente (como el color) encierra la relación entre la imagen (de la vida y la muerte) con su realidad y su existencia y de la percepción como sabiduría de un pueblo se deriva el concepto (unión de dos opuestos a través de un punto que une su dualidad [vértice]) como la construcción de un pensamiento abstracto que se materializa en un saber cultural y que no forzosamente tiene que ser igual a la concepción de ciencia occidental: “ángulo como abertura formada por dos líneas que parten de un mismo punto”, porque el pensamiento simbólico, de acuerdo con el ejemplo anterior del color y la mano, es parte importante para entender la lógica del aprendizaje indígena, en la medida en que un saber enseñado a través de la memoria colectiva como dos opuestos a través de un punto que une la dualidad, presupone también un acto intelectual, un acto de aprendizaje lógico, en el que la memoria transita por un proceso de reconocimiento e identificación de un anterior organizado como es la pictografía de las manos, con la localización de sus referentes en el tiempo y el espacio (vida y muerte). Así, los símbolos del color, blanco y rojo como vida, y el negro como muerte, representan un elemento de aprendizaje básico en su pensamiento y son la conexión entre las formas de conocer y de aprender del sujeto indígena. Es en este sentido que entiendo como la representación de un símbolo que me acerca a un referente cultural, que revela un mundo desconocido (mítico) con lo conocido (lo real). Esto nos pone de cara con un pensamiento concreto-abstracto, abstracto-concreto.

Si retomamos el saber cultural del color, sabemos que para las culturas mesoamericanas los colores no eran aprendidos desde un concepto abstracto como rojo, verde, azul, etcétera, sino, por el contrario, el color simboliza una asociación con la cosmovisión: el rojo y el blanco con la vida, el negro con la muerte, el verde con la vegetación, el azul con la noche y el cielo, el amarillo con el sol, el negro, café o rojo con la tierra, etcétera, y desde esta concreción (vida, muerte, vegetación, sol, cielo, tierra, etcétera), el significado cobra otra esencia en el aprendizaje, en tanto el color (blanco, negro, azul, amarillo, etcétera) y la imagen (el sol, la luna, las estrellas, la tierra, etcétera) articulan un concepto cultural que se transfiere a otros conocimientos y nuevos conceptos.

Lo anterior se puede explicar mejor tomando como ejemplo el color verde. El verde, en sus diferentes tonalidades, representa un saber en relación con el clima, con el estado del tiempo, en la medida en que el tono verde claro representa el que aún no es la época de aguas, pero cuando este color va tomando una tonalidad más oscura, es que se acerca la época de lluvia; el matiz de verde en la temporada de lluvias adquiere otra tonalidad que va cambiando a su vez cuando termina esta temporada. Por ejemplo, la sabiduría de los ancianos, su intuición y percepción desarrollada con el tiempo, les permite pronosticar el tiempo de acuerdo con el color de la vegetación; este saber cosmológico permite, a través de la tradición oral, construir nuevos conocimientos en relación con el temporal, que es muy importante para los campesinos indígenas.

El “color hierba” cambia de significado por su tono y esta tonalidad representa un saber cosmológico cuando se entiende que la hierba, es decir, la vegetación, y su color son producto de una relación entre el agua, el aire, el sol y la tierra, elementos importantes que fueron representados por deidades. Cada una de estas deidades corresponde a diferentes símbolos de interpretación, como en el caso del rito del agua, que aún se practica en las comunidades indígenas por memoria colectiva a través de la tradición oral.

Si articulamos este rito al conocimiento del color hierba en sus diferentes tonos, generan en el sujeto indígena nuevos conceptos que hacen referencia

a un conocimiento cultural de valores, diferente al concepto abstracto, como el nombre solo de un color. En cambio, si articulamos el concepto de color desde un saber cosmológico y las manos como dos opuestos, encontramos que para los sujetos de pueblos originarios: “el oriente es la región de la luz, de la fertilidad y la vida, simbolizada por el color blanco; el norte es el cuadrante negro del universo, donde quedaron sepultados los muertos; en el poniente está la casa del sol, el país del color rojo; finalmente, el sur es la región de las sementeras, el rumbo del color azul”.<sup>29</sup> Todo esto visto a partir de un centro cósmico que puede estar simbolizado por el ombligo como la unión y eje que guarda la relación de los opuestos. Además, de estos saberes culturales se pueden derivar el estudio del pensamiento que encierra la cronología prehispánica, fase lunar, figuras geométricas, etcétera.

Todo lo anterior y más saberes aún forman parte de un proceso de aprendizaje significativo relacionado en el tiempo y en el espacio y, por lo tanto, dan cuenta de un pensamiento cosmológico, que se identifica con elementos simbólicos propios que se definen selectivamente con un pasado histórico desigual en el presente; en la medida en que los indígenas entiendan que el concepto de color, como el de ángulo, de acuerdo con el ejemplo, responden a un tiempo y a un espacio social e histórico diferente del suyo, comprenderán, reconocerán y será posible el reencuentro con su condición y conciencia histórica como indígenas culturalmente diferenciados.

Lo anterior nos muestra la profundidad del conocimiento como parte de una conciencia y determinación histórico-cultural, en la que el contenido resulta más significativo en relación con su referente cultural, que representa para ellos un elemento simbólico importante almacenado en su memoria colectiva y, por lo tanto, sus conceptos, entendidos como saberes, aluden a un referente concreto que pudo ser escuchado, observado o asimilado de otros elementos formulados por repetición. En cambio, el concepto abstracto de ángulo, de color, de los animales, las plantas, la naturaleza en general, cobran

---

<sup>29</sup> María Elena Romero Mungía, “Neponaltitzin. Matemáticas nahuas contemporáneas”, citado en Miguel León Portilla, *Filosofía náhuatl*, p. 302.

otro sentido, relación y significado al suyo, cuando sólo lo adquieren sin el referente simbólico y desde el aprendizaje en un sentido estricto.

La interacción entre el conocimiento conceptual occidental y el saber cosmológico de los pueblos originarios, en relación con las formas de aprehender, representan el producto de un significado social del conocimiento que encierra representaciones y concepciones diferenciadas para cada una de estas concepciones de ciencia, dependiendo de quién las impone y quién las asume, lo cual le da orientación al proceso de enseñanza-aprendizaje en el campo de la didáctica para grupos culturalmente diferenciados, en tanto modifica formas de aprender y de pensar el conocimiento, que mueve identidades. Este movimiento de identidades permeadas entre el pasado y el presente como devenir histórico, donde las diferencias se cristalizan con prácticas culturales distintas y determinadas por un proceso de desarrollo posmoderno, que de alguna manera impulsa a los indígenas a migrar a la ciudad en busca del cambio y de “mejores condiciones de vida”.

La articulación entre pensamiento cosmológico y conciencia histórica responde a un proceso de objetivación, es decir, a una forma de razonamiento que incluye niveles de pensamiento mediante los cuales la práctica social se amplía con base en una relación de inclusión necesaria.<sup>30</sup> Este proceso se da cuando la representación entre “la cosa”, como el ángulo, el color y el huipil, representan vacíos conceptuales diferentes a los que expresan con el significado del color desde una visión cosmológica, o el tejido con sus mitos y otros ejemplos que se han mencionado, los cuales expresan esquemas conceptuales desde una visión cósmica, en la que el lenguaje figura dentro de sus múltiples manifestaciones,<sup>31</sup> lo que genera validez cultural de acuerdo con las relaciones del saber cosmológico, cuando por circunstancias de migración no les permiten fortalecer su conciencia teórica, sino que los limitan en sus

---

<sup>30</sup> H. Zemelman Merino, *Uso crítico de la teoría. En torno a la función analítica de la totalidad*, p. 86.

<sup>31</sup> Jodelet Denise, “La representación social: fenómenos, conceptos y teoría”, en S. Moscovici, *Psicología social*, vol. II, p. 481.

referentes simbólicos y los orillan a buscar estrategias de sobrevivencia en una sociedad de cultura con una tradición escrita.

El lenguaje conceptual tecnificado que tiene que aprender el sujeto social indígena en la escuela, como parte de un conocimiento organizado y basado en valores de eficiencia que se imponen sobre la ineficiencia del saber indígena, considerando que su saber se valora sólo como artesanía, representa uno de mis retos en esta propuesta didáctica para población migrante de pueblos originarios, porque la lengua no es sólo una manifestación de la diferencia cultural en términos de su función y de su forma, sino que también manifiesta una cosmovisión diferenciada que se articula con el comportamiento verbal que se refleja con las prácticas culturales indígenas.

Si recuperamos el ejemplo del rito del agua y la representación simbólica del huipil vamos a encontrar que el papel del anciano, sobre todo, y las autoridades de la comunidad, enseñan a los jóvenes y niños, lo que ellos tendrán que hacer cuando tengan la edad y se hayan ganado con acciones y experiencia el respeto de su colectivo para que puedan hacer el rito del agua o dar el consejo como ancianos, pero ya no como observadores, sino como representantes de la comunidad con una autoridad reconocida.

Esta práctica cultural, que año con año vive el indígena en su comunidad con el rito del agua y el tejido del huipil, va fortaleciendo la identidad y la memoria colectiva, en la medida en que el lenguaje, a través de la tradición oral, nos expresa una relación entre la cultura y la identidad, marcando con ello el derecho de definirse como individuos pertenecientes a un pueblo originario con un código y una práctica en común, y donde la lengua es sólo una manifestación de la diferencia cultural en términos de su función y de su forma, pero también congruente entre lo que se dice y lo que se hace.

Ahora bien, si estimulamos este comportamiento lingüístico y cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolarizado con el dibujo figurativo, la cultura y la identidad jugarán un papel importante como parte de un imaginario simbólico interno del sujeto social indígena y el conocimiento cultural como un elemento necesario para reconstruir un pensamiento concreto-abstracto con el referente cultural del mismo sujeto, lo cual conforma

el proceso epistémico que propongo para trabajar en los diferentes escenarios con migrantes indígenas y no a la inversa, como se hace actualmente en la educación para indígenas, en la que el lenguaje es el medio para introducir conocimientos con valores occidentales que sólo buscan en el bilingüismo la semejanza o equivalencia conceptual con el saber cosmológico.

Este planteamiento pedagógico-didáctico al que se recurre en la educación escolarizada para indígenas, en esencia, sobrepone una lógica de razonamiento cultural occidental de cara a otra lógica de pensamiento cultural indígena, que ignora o desconoce la técnica de elaboración del color, por señalar un saber cultural, aunque aún se conservan algunas técnicas; no sabemos desde qué lógica de apropiación se construyeron estos conocimientos, pero sí sabemos que existieron y son una evidencia de su pensamiento situacional colectivo.

Además, este planteamiento pedagógico-didáctico de la educación intercultural bilingüe (política actual) nos enfrenta a un desafío más en la propuesta didáctica. Cuando nos referimos a la educación escolar, pensamos en libros de texto elaborados por “especialistas” y cuando se hace alusión a la educación indígena se piensa aún más en libros de lecto-escritura en lengua indígena, porque el debate de los antropólogos y lingüistas está en que hay que enseñar primero a los niños indígenas a leer y escribir en su lengua materna para después poder enseñarles “mejor” a leer y escribir en español como segunda lengua. En los Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para niños y niñas indígenas se señala, en el apartado 32: “se promoverá que los libros de texto para el trabajo en lengua indígena se elaboren en consecuencia con los propósitos y contenidos educativos”.<sup>32</sup>

En cuanto a lo que plantea este lineamiento y la postura de varios lingüistas de enseñar a leer y escribir primero en lengua materna, que consideran que cuando un sujeto adquiere y aprende bien o lo más completamente posible una estructura lingüística le permite aprender más fácil una segunda lengua en la medida en que ya tiene un referente. Ahora bien, como proceso de

---

<sup>32</sup> *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*, p. 17.

aprendizaje de una segunda lengua lo comparto, sin embargo, no estoy de acuerdo en que se justifique de esta manera un proceso didáctico de transculturación en la medida en que la escritura rebasa a la tradición en todo un proceso lógico de construcción, razonamiento y aprehensión propias de la tradición oral como memoria colectiva. No dejo de reconocer que es válido recuperar las lenguas indígenas y todo su saber a partir de la escritura, porque desde la escritura se puede garantizar la permanencia:

... por fortuna el conocimiento de la escritura, pese a que devora sus propios antecedentes orales [...] puede restituirles la memoria. Es posible emplear el conocimiento de la escritura con el objeto de reconstruir para nosotros mismos la conciencia humana prístima (totalmente ágrafa); hasta ahora, no hay modo de calcular cuántas lenguas han desaparecido [y con ellas sus costumbres y tradiciones] o trasmutado en otras antes de haber progresado su cultura.<sup>33</sup>

Desde este reconocimiento, las lenguas indígenas sí deben ser recuperadas; pero como ya se ha señalado, esto lo deben hacer los especialistas como parte del acervo y testimonio cultural; pero no como una forma de resolver la desigualdad cultural sobreponiendo una cultura escrita en una cultura oral. Respetemos las culturas indígenas con su cultura oral. Esto no quiere decir que no se le enseñe al indígena a leer y escribir,<sup>34</sup> sí hay que hacerlo, porque es un derecho que tiene como sujeto social, pero en español y después de que el niño tenga un dominio limitado del mismo de acuerdo con su edad, y como segunda lengua ya que su condición como migrante le demanda una necesidad de comunicación.

Es importante aclarar esta propuesta, pues puede entenderse como una contradicción frente a lo que se ha venido planteando, el proponer que se enseñe a leer y escribir en castellano es en el sentido de responder dentro de la diversidad a una cultura escrita, sobre todo porque es la cultura que

---

<sup>33</sup> W. Ong J., *op. cit.*, pp. 17 y 24.

<sup>34</sup> Es importante destacar que en las culturas mesoamericanas se produjo conocimiento que podía ser leído y escrito con sus particularidades de representación básica, obviamente desde una lógica distinta a la del pensamiento occidental.

domina a nuestra sociedad; pero respetemos también, desde la diversidad a las culturas orales y por ello, es que propongo estrategias didácticas que respondan a su lógica cultural y a su pensamiento lingüístico y, es en este sentido que no podemos seguir sobreponiendo una política educativa intercultural donde se oculta la homogeneidad tratando de enseñar a leer y escribir en lengua indígena primero para facilitar la lecto-escritura en castellano.

En el devenir histórico de las culturas indígenas, la educación escolarizada los ha considerado como sujetos que representan problemas educativos con particularidades que tienen que ser atendidas desde la didáctica especial y es por ello que la búsqueda de soluciones al “problema” lo centran en la elaboración de manuales y guías didácticas para los docentes, con la intención de ayudarlos a resolver el problema de la enseñanza-aprendizaje que representan estos sujetos sociales indígenas como culturas diferentes y no diferenciadas.

Desde mi propuesta, los materiales didácticos, como libros de texto escolares, contribuyen a la formación de una conciencia teórica occidental, en la que el indígena no tiene opción de pensar más allá del conocimiento científico, porque se queda atrapado en un conocimiento dado, en tanto éste cierra la posibilidad al razonamiento indígena; asimismo, algunas propuestas didácticas institucionales que se han planteado para estos grupos están más orientadas a tratar de resolver el problema de cómo transmitir los conocimientos científicos a partir de la sistematización de la enseñanza, y no abordan a la didáctica desde otra forma de pensar el proceso educativo de los pueblos originarios, lo que conlleva a abrir formas al razonamiento con una lógica que permita al sujeto social indígena migrante reconocerse como sujeto activo con una presencia de igualdad diferenciada y con una capacidad de reconocimiento y con desafío al castellano y a su concepción de ciencia fenomenológica.

Es por ello que planteo que los planes y programas de estudio para los migrantes indígenas no deben ser el punto de partida, sino, por el contrario, el punto de partida y de referencia tendrán que ser los contenidos culturales indígenas que se recuperan a través de la memoria colectiva y que prevalecen a partir de la tradición oral como son: fiestas tradicionales, de las cuales

se desprenden varios ritos y mitos (en este tema hay que destacar el día de muertos); el tequio como una práctica cultural actual importante en todas las culturas mesoamericanas; símbolos, mitos y ritos de la siembra, del corte de la madera; el adobe y el barro; los textiles y la palma; la fabricación de los colores, la boda, la llegada de un bebé, el bautizo, el compadrazgo, el entierro, ritos de iniciación, chamanismo y otros; de éstos se desprenden, leyendas, glifos, pinturas, calendarios, cuentos, juegos, etcétera.

Con todo este contenido y saber sí se estaría reconociendo, atendiendo y respetando la diversidad cultural, porque esto no siempre está dado en el “te reconozco”, pero no te acepto, en el fondo, porque si realmente se atendiera a esta diversidad, empezaríamos por entender que estos contenidos culturales son parte de una costumbre que cristaliza significados de la cosmovisión indígena; en tanto los significados de un símbolo dependen de su composición cultural, además tienen la cualidad de poder ser trabajados de manera articulada desde diferentes saberes, no quiero decir disciplinas porque sería como ponerse una camisa de fuerza con respecto a la ciencia occidental; haré referencia al concepto de saberes porque desde la cultura prehispánica también era “ciencia”. “La sabiduría de un pueblo no se recoge en teorías científicas, forma parte de creencias compartidas sobre el mundo y la vida que integra una cultura”.<sup>35</sup> Estas creencias compartidas habría que conformarlas como contenidos culturales que expresan el pensamiento histórico de los pueblos indios y no partir del pensamiento occidental, en el que el conocimiento acota a los límites disciplinarios, en tanto sus objetos de estudio no dan cuenta, no expresan ni reflejan las necesidades de los indígenas.

Es importante reconocer que también estos sujetos sociales indígenas son capaces de entender los conocimientos científicos y tecnológicos occidentales y que además se hace indispensable que los aprehendan, los entiendan y los potencialicen, siempre y cuando cobren conciencia del origen conceptual y científico que les permita configurar un pensamiento de civilización diferente al atrapado en la idea de que son sujetos atrasados, sino como sujetos poten-

---

<sup>35</sup> L. Villoro, *op. cit.*, p. 227.

ciables que despliegan su capacidad de conocimiento, abiertos a los desafíos de la globalización. En este plano de la diferencia epistémica, el indígena se estaría formando más como un sujeto social crítico, que como un sujeto teórico que no sabe lo que aprende ni cómo utilizarlo; simplemente se quedan como “prisioneros de los parámetros impuestos por el orden económico y social”<sup>36</sup> de la cultura occidental.

Es por estas razones, entre otras, que propongo abordar los saberes culturales, como dice Zemelman, “desde la exigencia de lo constituyente”<sup>37</sup> y no desde la óptica disciplinaria del saber occidental, que visualiza la interculturalidad como una realidad que requiere el indígena saber desde una explicación teórica y academicista del conocimiento científico, cerrando y atrapando el pensamiento histórico de los pueblos indios, con contenidos occidentales que tengan semejanza o relación con los saberes culturales, sólo considerando que el conocimiento cosmológico pueda vincularse a ciertos contenidos científicos. Esto puede ser, siempre y cuando se establezcan los límites de ciencia entre ambas culturas.

Este planteamiento exige, de entrada, un proceso de profesionalización docente, para que en la práctica el sujeto cuente con los elementos necesarios para trabajar en el “aquí y en el ahora” en este proceso de interiorización, el cual requiere de un manejo psicocultural; sólo que este proceso de profesionalización en esta investigación destacará únicamente su importancia, en la medida en que, la orientación que reciba el docente en su profesionalización será un potencial importante en la práctica y para ello es fundamental ubicar y hacer conciencia de su condición histórica y, desde sus límites y potencialidades, ir rompiendo las barreras pedagógico-didácticas que se han argumentado para los indígenas con pretensión de unificación nacional y, de esta manera, desarmar los parámetros que se han planteado en la educación intercultural bilingüe con una visión unilateral y hegemónica hacia la cultura occidental.

---

<sup>36</sup> H. Zemelman Merino, *Necesidades de conciencia. Un modelo de construir conocimiento*, p. 118.

<sup>37</sup> *Ibid.*, p. 109.

El proceso de formación docente representa un movimiento interno del sujeto que educa y rompe los desafíos del espectador y reproductor ideológico. El movimiento interno en la formación se traduce en un desplazamiento en la práctica, en este caso, docente y, por lo tanto, su reconocerse se cristalizaría en su postura didáctica.

Otra exigencia que demanda el planteamiento didáctico es reconstruir la realidad de la historicidad cultural del indígena migrante, tomando como hilo conductor el dibujo figurativo como una estrategia didáctica que nos permita acercarnos al saber cultural y poder, desde el dibujo, des-estructurar la imagen figurativa del dibujo acompañada por el relato oral, planteamiento que se desarrollará en los siguientes apartados.

## **EL DIBUJO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA**

Lo anterior nos sitúa en un nivel de construcción del conocimiento más complejo, en el que la participación del niño indígena no se remite sólo a sujetarse a recibir instrucción, como lo indican actualmente los libros de texto; sino, por el contrario, la propuesta busca que el sujeto social indígena potencialice sus conocimientos culturales y construya sus propios conceptos interculturales a partir del dibujo figurativo, en la medida en que ambas articulen una representación de su realidad concreta a partir de abstracciones dadas en la representación de sus dibujos. Estos dibujos tendrán que formar parte de su material didáctico, entendido éste como el material teórico, práctico y metodológico que el sujeto social indígena va construyendo como parte significativa de sus procesos de aprendizaje y como una forma de su escritura.

Este planteamiento didáctico recupera el pensamiento epistémico del sujeto social indígena desde sus diferentes realidades (como indígena y como migrante), privilegiando su condición de sujeto culturalmente diferenciado, a partir de su lenguaje oral simbólico, el cual nos permite ubicar su forma de pensar y poder reconocer así su historicidad como sujeto social indígena migrante, condición que despliega saberes individuales y colectivos.

Desde este ángulo epistémico, propongo acercarme a su conocimiento-aprendizaje, el cual requiere de diversas estrategias didácticas, con un sentido distinto a las que se entienden desde la educación escolarizada en la que se formulan actividades preestablecidas y determinadas en los planes y programas; por el contrario, mi propuesta implica que estas estrategias didácticas se apoyen en la observación y concentración del niño como parte importante de un proceso enseñanza-aprendizaje, porque entiendo la imagen como un soporte estratégico en la propuesta didáctica para los pueblos originarios, porque a través de ella se materializa un mensaje, se cristaliza una comunicación y se establece una interacción en el proceso enseñanza-aprendizaje para estos sujetos, en tanto permite que el sujeto social indígena muestre una imagen mental que se descompone en elementos simbólicos archivados en su memoria colectiva, como parte de una reagrupación y de un patrón cultural que refleja en su decodificación con el relato oral.<sup>38</sup>

Por ejemplo, los artesanos indígenas han podido conservar símbolos culturales de su cosmovisión y es en este terreno donde, al parecer, la habilidad y el saber indígena se ha conservado como parte de su identidad. Me parece importante reflexionar este aspecto como un elemento mediador entre el conocimiento cosmológico y el aprendizaje cultural, ya que la imagen, así entendida, permite la re construcción de una realidad como una dimensión que abre la percepción del sujeto y permite el procesamiento conceptual. Asimismo, las imágenes, como parte del dibujo, ayudan, en el proceso enseñanza-aprendizaje, a la des-estructuración de la información acompañada del relato tradicional, lo cual representa para mi propuesta, una estrategia didáctica importante para entender la lógica de apropiación del saber cultural del niño, en la medida en que se pueda entrar al pensamiento indígena, a partir de lo concreto (dibujo e imagen) a lo abstracto (saber cosmológico) para ubicar conocimiento y concepto de acuerdo con la forma, tamaño, cantidad, ubicación, color y otros elementos y, sobre todo, la explicación verbal del niño para tratar de entender el cono-

---

<sup>38</sup> Abraham Moles, *La imagen. Comunicación funcional*, p. 21.

cimiento-aprendizaje interiorizado por sus usos, costumbres y principios representativos de su cultura.

La interacción de lo concreto-abstracto, abstracto-concreto se fincará por el referente compartido, como el dibujo y su relación con la imagen. Evidentemente que un dibujo no nos puede representar una realidad concreta, sin embargo, sí creo que a partir del dibujo se puede interrogar y dicho interrogatorio puede ayudar a que el sujeto exteriorice una interioridad de su realidad.

El acercamiento cognitivo que se haga con el interrogatorio, a partir del dibujo figurativo, le da la capacidad al niño indígena de des-componer el conocimiento desde muchos atributos cognitivos, porque el dibujo representa varios conocimientos que están cargados de aprendizajes místicos que expresan y movilizan símbolos conceptuales en términos bipolares como lo bueno-lo malo, lo astral-lo físico, lo blanco-lo oscuro, etcétera.

Estos conceptos bipolares producen intercambio de cualidades con cierta complejidad semántica que cuando no se pertenece a esta estructura cultural no se es posible entender con facilidad; es por ello que planteo que el dibujo viene a complementar la interpretación y el atributo simbólico de su pensamiento epistémico, en tanto el sentido del movimiento es un atributo de la naturaleza y cuando a este atributo se le agrega el color, el símbolo representa la articulación con la forma y el fondo. Por ejemplo: cuando el niño dibuja un árbol lo construye con un sentido de movimiento que empieza de acuerdo con la direccionalidad cósmica como el sol lo hace cuando nace o sale por el Este, derecha, y descansa o se oculta por el Oeste, izquierda; siguiendo este sentido de direccionalidad está la enredadera que se enreda de derecha a izquierda y esto es un punto de referencia para orientarse cuando se está en la sierra por la noche. Como este ejemplo se pueden señalar otros más como la víbora, que representaba a Quetzalcóatl, la cual se enreda iniciando de derecha a izquierda en este sentido de espiral, movimiento simbólico representativo para muchas culturas indígenas que, de alguna manera, es utilizado por los artesanos indígenas; gracias a ellos se han podido conservar símbolos culturales.

En el caso del dibujo del árbol y el color que hizo una niña indígena del taller, incorpora en la imagen del dibujo un pensamiento que aparentemente carece de contenido y, por lo tanto, no se reconoce un concepto; pero si a esta imagen o dibujo, que de entrada no nos dice mucho, se transforma en preguntas, el significado de esta imagen indeterminada exige una concreción y nos va ubicando en un lado gnoseológico (cuando nos explica las partes del árbol [la raíz, el tronco, las hojas, la flor o el fruto]), ya nos está representando un conocimiento más concreto que puede llegar a la idea concepto: “los árboles nos dan vida y debemos cuidarlos porque de ahí comemos mazanas”.

Esta conexión de la imagen (el árbol y la manzana) y el color (verde café y rojo) en el dibujo del árbol, en relación con las preguntas, nos permite entender la lógica en la construcción de la imagen y esto apunta a conceptualizar un saber determinado, y con la inclusión de otros saberes el concepto se va ampliando.

En principio, habría que diferenciar entre “conocer algo”, un árbol por señalar una imagen, y “pensar algo” lo que nos permite entender la lógica interna del reconocimiento de ese algo, en este caso del árbol, su función y relación con la naturaleza y el hombre.

Para explicar mejor esto, habría que ubicar el dibujo del árbol, haciendo antes una aclaración. Este dibujo fue elaborado por una niña durante el trabajo de campo, pero como aún no se tenía la sistematización de la información, ni se sabía cuál era el cuerpo teórico que la propuesta tendría; quedaron algunos vacíos de información que fue necesario trabajar posteriormente en otros talleres interculturales; además, como ya se señaló, el proyecto de los talleres se continuó y la niña, autora del dibujo, seguía participando con nosotros. Es con base en ello que se volvió a recuperar el dibujo y el trabajo con la niña y ésta fue atendida por una estudiante hablante de su misma lengua, el mixteco, aunque no de la misma variante dialectal, pero lograron entenderse.

También es importante aclarar frente a lo anterior, que al tratar de llenar este vacío que no se cubrió en el trabajo de campo, no implica que se esté aplicando la propuesta, aunque sí se está tratando, a su vez, de poner en práctica algunos planteamientos estratégico-didácticos que aquí se plantean como

parte de una propuesta teórica, porque los talleres han ido resignificando la experiencia y mejorando en el proceso de atención pedagógico-didáctico, para responder a las características y necesidades de los niños indígenas migrantes a diferencia de cuando se empezó con el trabajo de campo.

Una vez aclarado lo anterior, reproducimos a continuación el diálogo que se entabló entre la estudiante y la niña cuando le mostró el dibujo del árbol:

- Estudiante: ¿Te acuerdas del dibujo?
- Niña: Sí (moviendo la cabeza y con una ligera sonrisa).
- Estudiante: ¿Como este árbol, hay muchos en tu pueblo?
- Niña: Sí (moviendo la cabeza).
- Estudiante: ¿Cómo se llama esto (señalando con el dedo la manzana).
- Niña: Manzana.
- Estudiante: ¿Y tú sabes cómo se dice árbol en mixteco?
- Niña: No.
- Estudiante: Yo lo pronuncio así: “yu’unu’u”.
- Niña: (Se quedó en silencio.)
- Estudiante: En tu pueblo, ¿qué otros árboles hay? (Primero en español, usando las palabras árbol y manzana en mixteco y después le dijo en mixteco toda la oración: “na’a yu’nuu ioo ñu’un”.)
- Niña: (Sólo se le quedó viendo, y le dijo que sí).
- Estudiante: ¿Sólo de estos árboles de manzana se dan en tu pueblo? (En mixteco: “yu’un’u ni k’a ioo ñu’un”, con la intención de que la niña identificara otro tipo de colores en la manzana.)
- Niña: Sí.
- Estudiante: ¿Conoces otro tipo de manzanas? (En mixteco: “i’un naa ka’a yu’un’u mazana ioo ka da va’a ía”). Si quieres dibújala aquí (Le proporcionó otra hoja, la niña la dibujó, pero la volvió a iluminar del mismo color.)

Estudiante: ¿Las hojas del árbol siempre son del mismo color o hay veces que cambian a este color? (Señalando el verde. Le habló en español y en su lengua.)

Niña: Sí.

Estudiante: Cuando yo era niña, mi papá sembraba “yu’un’u mazana” y recuerdo que mi abuelito le decía a mi papá que ya iban a empezar las lluvias y un día le pregunté que por qué y me dijo: “ve las plantas, cuando se empiezan a poner así (la estudiante tomó un color verde claro e iluminó una hoja) y después de que deja de llover, se ponen así” (coloreó otra hoja con un verde de tono más fuerte) y se parece a éste que tú pusiste. ¿Tú no sabías esto?

Niña: No.

Estudiante: ¿Tu mamá nunca te ha platicado cómo se ven estos colores o cómo se pone cuando llueve, o no llueve en tu comunidad? Bueno, si no lo sabías, ahora ya lo sabes y cuando vayas a tu pueblo te vas a fijar bien o si no le preguntas a tus abuelitos, porque nuestros abuelos y padres tienen muchos conocimientos que hay que preguntarles y aprender de ellos, porque tú puedes después enseñar a tus hermanitos menores o a tus hijos.

Al final de la plática, la niña sólo se sonrió. En cada sesión, la estudiante trabajaba con esta niña todo lo referente al árbol y la niña mostró saberes en relación con el proceso de la siembra (sabía que se sembraba maíz) y la cosecha (que se recoge la milpa y se le quita el grano); explicaba con claridad cómo se siembra (el maíz se echa en la tierra y se riega hasta que sale el elote), algunas técnicas (como el tapanlo con lodo para guardarlo hasta un año) y otros conocimientos en relación con las plagas (cuando se hacen algunos ritos para que las plagas no se coman la mazorca) y de algunos animales que ayudan o perjudican a la siembra y que hay que cuidar, etcétera.

En este primer acercamiento, la niña no hablaba en mixteco, pero mostró entender lo que se le preguntaba y lo que le comentó la estudiante. Cabe

aclarar que si bien la niña tenía tiempo participando en los talleres, era la primera vez que trabajaba con ella y quizá por eso la niña no mostraba mucha confianza. La estudiante siguió trabajando con ella en el taller. Durante este tiempo la niña logró identificarse con la estudiante y empezó poco a poco a hablar en mixteco; la estudiante trató de trabajar con ella el color y la relación con su cosmovisión, el símbolo y los ritos, como parte importante para fortalecer el conocimiento cultural, producto de una memoria colectiva que se va perdiendo cuando se es migrante.

Volviendo a la conexión entre la imagen y el color, el reconocimiento de ese algo, en este caso del árbol, nos introduce en la lógica del sujeto social indígena migrante, a partir de sus saberes y contradicciones, lo que permite entender mejor la lógica de su saber, más que de sus formas de pensar la teoría, en la medida en que en la escuela le enseñan la taxonomía de las plantas, su función ecológica con términos como clorofila, bióxido de carbono, oxígeno, etcétera, que le son difíciles de aprender y, sin embargo, ella lo sabe y lo pudo decir con sus propias palabras con el dibujo particular del árbol, mientras que la maestra pudo dar cuenta de este conocimiento, reconociendo, en principio, la diferente forma de pensar y entender de la niña con respecto al árbol. En este mismo sentido, la estudiante trabajó con la niña este concepto desde la cultura occidental y también desde las culturas indígenas: dos formas de pensar diferenciadas en relación al árbol.

Este ejemplo no hace alusión a la teoría, sino a las formas de pensar; al respecto, Zemelman nos dice que “en el fondo, es como el individuo organiza su relación con la realidad, lo que implica que esa relación no necesariamente esté reducida a un objeto teórico”.<sup>39</sup> Esta forma de pensar implica movimiento.

En el contexto en el que se llevó a cabo este dibujo del árbol, nos permite ubicar al sujeto desde diferentes conductas simbólicas, a partir de dos referentes simbólicos: 1) dibujo figurativo y 2) pensamiento oral; cada uno de

---

<sup>39</sup> H. Zemelman Merino, “Pensamiento categorial”. Minuta elaborada en el Seminario de Epistemología y Educación. México, Colmex, septiembre de 1988.

estos referentes se observó a partir de tres elementos: 1) espacio, 2) tiempo y 3) movimiento. En el espacio y en el tiempo se articula el movimiento y el movimiento permite al sujeto organizar el pensamiento. Zemelman nos dice que “pensar es la capacidad de la persona para construir una relación con aquello que conforma su contexto”.<sup>40</sup> El contexto, continúa,

... podría decirse que es un conjunto de circunstancias que dan identidad; circunstancias que están afectando, que están determinando y que están limitadas por el tiempo. Este contexto sería el espacio social en el que el sujeto puede desenvolverse e interactuar con los otros, a partir de su espacio en movimiento. [En otras palabras] contexto es el espacio social en el que el individuo puede desenvolverse a través de desplegar sus iniciativas interculturales, emocionales, volitivas, las que quiera, las que se van a traducir en diferentes tipos de acción y en diferentes tipos de interacción con otros sujetos.<sup>41</sup>

Lo que se quiere resaltar con este ejemplo es que el dibujo como imagen es entendido a partir de un conjunto de elementos simbólicos que desplazan del pensamiento un mensaje significativo con forma y movimiento. En este sentido, la función del dibujo se enfoca a entender y comprender una forma de comunicar un mensaje cultural. Es importante destacar ciertos principios que hay que considerar en esta compleja comprensión del mensaje, ya que hay que diferenciar los procesos culturales del emisor y del receptor.

Para el emisor, el mensaje atraviesa por un espacio en el que el presente es articulado con otro momento de su cultura (cuando la estudiante dice, “cuando yo era niña”), creando mensajes con diferentes dibujos (cuando dibuja las hojas con diferentes tonos de verde) que pueden ir de lo abstracto a lo concreto o de lo concreto a lo abstracto y que se complementan con morfemas (la manzana en mixteco). Por otro lado, el receptor descodifica cada uno de los elementos simbólicos desde su propio repertorio, el cual depende de su conciencia y de

---

<sup>40</sup> H. Zemelman Merino, “Círculo latinoamericano de reflexiones en Ciencias Sociales”, pp. 6 y 7.

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 4.

su identidad de acuerdo con la imagen percibida, la cual nos permite indagar en el dibujo figurativo el símbolo, que por memoria colectiva y tradición oral el sujeto indígena ha hecho suyo como parte de su identidad étnica.

De aquí la importancia de mi propuesta didáctica para migrantes indígenas en la ciudad de México, de apoyarme en el dibujo como referente didáctico que me permita entrar al pensamiento cosmológico de la memoria colectiva de los pueblos originarios de los migrantes y mediante estos referentes poder acercarme a su lógica de conocimiento cultural, tratando de entender su manera de conceptualizar el saber histórico; en tanto el dibujo me permite entrar a sus formas particulares de estructurar el conocimiento y, además, de entender sus formas particulares de concebir el conocimiento cultural.

El dibujo visto desde la imagen figurativa, es mi punto de partida para que el sujeto social indígena exteriorice la interiorización de su pensamiento cosmológico como producto cultural colectivo; en otras palabras, que cristalice parte de su interioridad cultural y que se trascienda al silencio cultural del migrante, reconociéndose y aceptándose en la diversidad, lo que nos permita desafiar al silencio cultural de los migrantes para que valoren la riqueza de su saber cosmológico.

A partir de lo anterior nace mi desafío de proponer una didáctica para niños y niñas migrantes indígenas, en la medida en que el dibujo con imágenes figurativas permita centrar la atención de los lenguajes, mensajes, significaciones, aprendizajes y saberes de estos sujetos, en su contexto particular y en su proceso espontáneo, a partir de la interacción directa del niño con su medio ambiente cultural cotidiano que vive en la ciudad y, el docente, con su proceso de comunicación intersubjetivo como indígena y con una actitud de conciencia e identidad que responda a situaciones concretas de los indígenas migrantes, estableciendo mensajes o preguntas que contribuyan a que el sujeto exprese saberes, información, sucesos u otros, derivados de las imágenes figurativas que se desprendan del dibujo.

La argumentación sostenida del dibujo y como referente la imagen figurativa, permite interactuar al maestro y al alumno en el pensamiento histórico

y el místico, trabajar el proceso enseñanza-aprendizaje a través de diferentes estrategias didácticas como las preguntas, porque

... la imagen figurativa [...] suscita relaciones de analogía entre las formas y los colores por una parte, y la estructura perspectiva del receptor por la otra. La lectura de la imagen figurativa es siempre un esfuerzo por reducir la polisemia del signo y establecer una significación correspondiente. La imagen figurativa es un instrumento cuando se requiere indagar sobre las formas de pensar de un sujeto particular.<sup>42</sup>

Lo anterior nos demanda, por otra lodo, recuperar en la propuesta didáctica el corte epistémico que desemboca en los sujetos que por determinación histórica responden a una cultura oral; pensamiento que se desarrollará en el siguiente apartado.

## **LA TRADICIÓN ORAL, UN REFERENTE DIDÁCTICO**

La tradición oral desemboca en un tipo de discurso y sistema de significación simbólica, así como de diferentes fuentes para enunciar sus símbolos (tradiciones culturales como el día de muertos, cuentos, leyendas, glifos, pinturas, calendarios y otros) que transmiten significaciones que hablan de un mundo de interacción humana, determinada por un acontecimiento espacio-temporal. Desde cualquiera de estas fuentes simbólicas, la articulación de significados ha ido resignificando el relato a través de la tradición oral basada en principios de interacción y como protagonistas “entramados”<sup>43</sup> en el saber histórico, como el papel que juegan los ancianos o autoridades jerárquicas de la comunidad.

---

<sup>42</sup> Jaime Goded, “El mensaje didáctico audiovisual: producción y diseño”, en *Deslinde. Cuadernos de cultura* política universitaria, núm. 12, México, UNAM, s. f., p. 10.

<sup>43</sup> “La historia se nos presenta, de entrada como una figura que acusa un entramado previo, observable en la preselección de acontecimientos, actores, lugares y tiempos, preseleccionados responsables de su identidad y, hasta cierto punto, de su autonomía como historia”. (Luz Arora Pimentel, *El relato. Estudios de teoría narrativa*, p. 21.)

Asimismo, el carácter cultural “ágrafo” de los pueblos originarios implica una forma de aprender a partir de la percepción y el ejemplo y, desde este carácter “ágrafo” de las culturas indígenas, el saber lo transmiten con mensajes lingüísticos que desarrollan aprendizajes articulados a partir de un proceso de socialización, en el que el colectivo juega un papel determinante en el aprendizaje “que configura un particular universo de representaciones que informan dichos conocimientos”.<sup>44</sup>

El aprendizaje de los sujetos de pueblos originarios, articulado con el conocimiento cosmológico, es entendido como el ejercicio del pensamiento que “no puede ser el contenido de un simple testimonio, sino de la propia experiencia del sujeto”;<sup>45</sup> el aprender enriquece el conocer y el conocer conlleva una forma de aprender; en ambos casos (aprender y conocer) se hace referencia al razonamiento. El razonar exige “saber escuchar y escuchar al mundo desde que estamos en él. Saber mirar-escuchar reflexivamente en la acción para desde allí construir los caminos para avanzar”.<sup>46</sup>

En la cosmovisión de los pueblos indios, el pensar es un “hacer vivir algo en el interior” y el pensamiento juega un papel en tanto “da movimiento y vida a las cosas”; por lo tanto

... la cabeza es la región para producir símbolos del sentimiento humano [...]. Los antiguos nahuas le otorgaban a la cabeza la función del razonamiento y, en este sentido, la cabeza es recordadora, “sabia”, “prudente”, que “recuerda”, “saber” y los sesos son recordadores, conocedores, hacen saber [...] Es la cabeza la que más recibe las variadas atribuciones [de] la correspondencia cósmica, la capacidad de raciocinio, la importancia como región de comunicación, la naturaleza de centros de relación con la sociedad y con el cosmos, y la ubicación como punto en el que aflora la vida interna, [por lo tanto, cuando

---

<sup>44</sup> J. Sánchez Parga, *op. cit.*, p. 136.

<sup>45</sup> H. Zemelman Merino, *Necesidades de conciencia. Un modelo de construir conocimiento*, p. 71.

<sup>46</sup> *Ibid.*, p. 70.

el hombre] une la sensación, la percepción, la comprensión y el sentimiento [se entrega a] una conciencia plena que se encuentra en comunicación con el mundo externo.<sup>47</sup>

El niño y el adulto indígena poseen una forma de conocimiento muy apropiado a su medio, muy preciso y riguroso, incluso las formas de enunciar dicha realidad, sus usos de la lengua, son los más adaptados en términos expresivos y comunicacionales, para designar su entorno natural y social.<sup>48</sup>

Por ejemplo, revisando una anécdota de cuando yo empecé a trabajar en la Dirección General de Educación Indígena y que tuve que viajar de noche por toda la sierra de Oaxaca en uno de los autobuses conocidos como “guajoloteros”, la mayor parte de los pasajeros eran habitantes de las diferentes comunidades y, por lo tanto, conocedores de su medio. Durante el trayecto subían y bajaban pasajeros quienes le daban indicaciones al chofer para que los bajara en determinado lugar, y por más que yo quería entender cuáles eran los referentes que éstos le señalaban al chofer, no lograba entender ni me explicaba cómo podían saber en un camino lleno de árboles, iluminado sólo por la luna, dónde bajarse para ir a sus casas. Dentro de lo que alcanzaba a comprender era, en el árbol grande, en la barranca, en las piedras, etcétera.

Con esta manera de comunicarse y entenderse, yo me preguntaba: pero ¿cómo sabrán donde bajarse? si todo estaba oscuro, eran las doce de la noche o una de la mañana, además era la sierra, llena de árboles grandes y con enormes barrancas; para mí no fue fácil entender sus referentes; sin embargo, lo que sí empecé a entender es que su lógica de comunicación era diferente a la mía, porque no había letrado que respondiera a mi cultura escrita, y, también, porque el espacio era para ellos el referente más cercano, es decir, las estrellas y la ubicación de la luna.

Otro aspecto importante de esta anécdota es que, cuando llegué a la comunidad que visitaba y pregunté por el lugar, las indicaciones que me daban

---

<sup>47</sup> Alfredo López Austin, *Cuerpo humano e ideología. Las concepciones de los antiguos nahuas*, t. 1, pp. 182-184, 215 y 220.

<sup>48</sup> J. Sánchez Parga, *op. cit.*, p. 135.

eran: “atrás de la loma”, y yo veía pura loma; “pasando el árbol grande”, y para mí todos estaban grandes e iguales; “por donde se mete el sol”, etcétera. Durante este trayecto me encontré con un miembro de la comunidad, después me enteré de que sabía de mi visita y que iba a mi encuentro; cuando lo vi me dirigí a él para preguntarle por el lugar al que tenía que llegar, y me dijo, “yo la guío, yo voy para allá” y como íbamos platicando, me comentaba cómo iba a estar el tiempo (si iba a llover fuerte o no) o los peligros que se podían avecinar.

La pregunta que de inmediato me surgió fue ¿cómo lo sabe? Y me señaló el cielo y me explicó que ellos veían las nubes y el color de las mismas, así como su figura; por ejemplo, si era alargada como víbora es que se avecinaba una fuerte tormenta. También, me dijo que cuando se acerca lluvia o tempestad los pájaros silban más fuerte y me mostró un pájaro que estaba parado en una rama. Otro saber importante que me enseñó fue visualizar el color de las hierbas<sup>49</sup> que a ellos les indica cuándo va a empezar la época de lluvias, cuándo se está en la temporada y cuándo se van a retirar, así como el movimiento de las plantas en relación con el sol. La verdad es que este señor, durante el camino, me fue enseñando y expresando parte de sus saberes culturales en relación con la naturaleza.

A este respecto quiero dejar claro que a pesar de que me explicó y me enseñó lo que anteriormente mencioné, yo no sabría distinguirlo o leer la naturaleza como lo hacen ellos, a pesar de que lo sé, porque no basta con conocer este saber o entenderlo solamente, sino, por el contrario, el conocimiento y el aprendizaje se desarrolla paralelamente con la observación, la intuición, la percepción y el sentido común que ellos tienen para leer su entorno natural.

Esta vivencia me permitió entender que los referentes simbólicos que para ellos son cotidianos y comunes, para nosotros son indefinidos y poco

---

<sup>49</sup> Este conocimiento me lo confirmaron y ampliaron los estudiantes de la licenciatura en Educación Indígena y el arqueólogo Carlos Jiménez, en entrevistas que sostuve con ellos.

claros; pero, ahora bien, si nos ponemos del otro lado debemos tratar de entender cómo se sienten los indígenas migrantes cuando entran a la ciudad y se encuentran en un mundo lleno de ruido, carros, gente, letreros, letras, propaganda, direcciones con nombre de la calle, número externo e interno, colonia, delegación, código postal, medios de comunicación como los teléfonos digitales, etcétera. Estos referentes que privilegian la comunicación occidental también son extraños para ellos, lo que los hace sentirse diferentes en su propio país. Pero ante la necesidad, enfrentan el reto combinando y adaptando sus formas de comunicación oral con las otras formas de comunicación escrita.

Si retomamos la anécdota de César, nos muestra cómo un acontecimiento como el que vivió a la edad de cinco años, lo hizo salir adelante a partir del lenguaje oral interiorizado y con la ayuda de ciertas estructuras simbólicas percibidas por la observación, sólo que a éstas no responde un conocimiento cósmico, como podríamos entenderlo desde un pensamiento histórico, sino a estructuras simbólicas fijas desde una cultura escrita, como los anuncios, porque a pesar de que César no hablaba el español y menos aún sabía leerlo,<sup>50</sup> el niño se guió con su memoria visual para llegar a su casa mediante los colores e imágenes que había en el caminó por donde pasaba todas las veces que acompañaba a su papá al centro. Evidentemente que este aprendizaje de César le implicó un saber para solucionar un problema y moverse solo en un espacio territorial que no era el propio.

Ahora bien, como un primer punto de referencia de las diferencias simbólicas de los pueblos originarios está la oralidad y ésta nos introduce en otra dinámica en relación con la cultura escrita. Como ya se ha señalado, los pueblos originarios, por determinación histórica, son culturas orales y, en su carácter ágrafo, el dibujo figurativo nos permite la reconstrucción de su realidad, como un elemento clave que nos ayuda a recuperar estructuras de pensamiento desde otra lógica de aprendizaje y conocimientos culturales, como lo exige la cultura escrita.

---

<sup>50</sup> Leer, desde la cultura occidental, responde a grafías, pero leer desde las culturas indígenas puede darse a partir del color y las figuras, como los referentes que César utilizó.

Desde esta postura, la propuesta didáctica, a su vez, necesita apoyarse en otra estrategia, como los guiones didácticos orales, que complementan el pensamiento oral de los sujetos sociales indígenas; sobre todo cuando se trabaja en un escenario educativo escolarizado con otra variante, como la de ser migrante; esta variante tendría la finalidad de apoyar la enseñanza-aprendizaje desde su referente lingüístico y su pensamiento e pistémico.

La idea fundamental de trabajar con guiones didácticos orales es establecer una mediación entre el dibujo figurativo con su pensamiento simbólico, que nos permita, a su vez, establecer un referente para acercarnos a su estilo lingüístico. “La organización sintáctica-gramatical aparece como el resultado de una particular sensibilidad a un determinado modo de organizar la experiencia”,<sup>51</sup> en relación con el pensamiento narrativo que ellos han incorporado y que responde a una forma de organizar el saber, a partir del espacio y tiempo que articula su saber histórico con el conocimiento cósmico.

Trabajar los guiones didácticos orales en lengua materna (L1 y L2) requiere abordar el objeto de conocimiento desde una perspectiva de aprendizaje indígena, en la que la educación de las culturas mesoamericanas se construye, antes que nada, sobre sí misma y no con la interiorización de fórmulas preestablecidas que subordinan la transmisión verbal a otros procedimientos didácticos con los que, muchas veces, al niño no le queda claro el conocimiento; porque el lenguaje interviene sólo como elemento que ofrece al individuo la posibilidad de un saber para que lo elabore como conocimiento teórico que debe reproducirse mecánicamente.<sup>52</sup> Trabajar con guiones didácticos ha sido una experiencia que ya se ha implementado con grupos multigrados, y yo la retomo, pero con el carácter de oralidad que responde fundamentalmente al proceso de aprendizaje por acompañamiento que caracteriza a la población indígena como parte de una práctica educativa propia, que se compone de la interacción entre la familia y la comunidad, y que es entendida como un

---

<sup>51</sup> J. Sánchez Parga, *op. cit.*, p. 126.

<sup>52</sup> Marie Noëlle Chamoux, *Trabajo, técnicas y aprendizaje en el México indígena*, p. 92.

conjunto de saberes prácticos que trascienden el proceso formativo como parte de un aprendizaje significativo que va más allá de la teoría, en tanto consolidan propuestas viables de acuerdo con su realidad concreta.

Estos aprendizajes significativos cargados de estrategias de enseñanzas indígenas con un orden ritual, se cristalizan en usos y costumbres que son transmitidos a través de la palabra y/o el ejemplo, y, a partir de esto, el pensamiento requiere de una manera particular de construir el conocimiento, que viene a ser el hilo constructor de la propuesta didáctica para la población migrante indígena. Es con base en ello que los guiones didácticos orales materializan el pensamiento particular en el dibujo figurativo para construir, emplear y/o enriquecer sus conocimientos.

Es claro que el lenguaje no es la única forma de expresión a partir de códigos lingüísticos, por el contrario, es una forma de exponer contenidos que enuncian conceptos de la realidad y que expresan una conciencia histórica en devenir. El problema del lenguaje así planteado hace alusión a una situación compleja en el campo de la didáctica, ya que uno de los puntos más debatidos para esta educación es lo bilingüe, lo cual no puede tener un carácter homogéneo en cuanto a las

... formas de codificación entre las distintas fases de la adquisición de la lengua. Si ya desde muy temprana edad el niño indígena privilegia un “estilo lingüístico” común, y adopta una simbólica expresiva y comunicacional más social que individual, es porque dicho “estilo” representa la forma predominante del discurso en su grupo social, la cual le es transmitida ya en el proceso de aprendizaje del habla.<sup>53</sup>

Es en este considerando que se entiende que los guiones didácticos orales van más allá de una simple transmisión de estructuras lingüísticas y contenidos programáticos; por el contrario, hacen referencia a un problema de enseñanza y de aprendizaje diferente, en la medida en que el niño indígena

---

<sup>53</sup> J. Sánchez Parga, op. cit., p. 52.

se identifica con su lengua materna y con su estructura lingüística como una forma de expresar una identidad a través de un pensamiento que trasmite una concepción de vida, de valores y de su condición histórica como sujetos culturalmente diferenciados.

En este sentido, “la identidad no es un hecho completo o cerrado, se trata de un proceso en permanente definición, en el cual hay elementos que se transforman y otros que permanecen. En esta perspectiva, la identidad sólo se pone de manifiesto cuando se confronta con la diferencia”<sup>54</sup> y una diferencia es la lengua. Con base en lo anterior, los guiones didácticos orales apoyarían al niño indígena monolingüe en lengua indígena o al niño con un bilingüismo limitado en lengua castellana para que, desde su lengua materna tenga una mejor comprensión en el proceso enseñanza-aprendizaje, porque la tradición oral determina ciertos factores de aprendizaje cultural, a partir de sus comportamientos dados por su medio ambiente y, en este sentido, no se puede partir de la idea de una didáctica general con contenidos y procesos de enseñanza-aprendizaje iguales para todos los sujetos, indígenas y no indígenas; porque es colocar bajo un mismo patrón a todos, independientemente de su condición cultural, lingüística y de migrante, respondiendo así a un modelo de enseñanza-aprendizaje igual con sujetos sociales e históricamente desiguales.

La propuesta didáctica busca trascender el silencio de su identidad y acercarnos a un saber cultural interior del sujeto a través de los guiones didácticos orales, para que se reconozcan y los aceptemos en la diversidad cultural y lingüística, desafiando las propuestas didácticas institucionales frente a la aculturación y confiriendo la riqueza de su saber cosmológico a otros sujetos no indígenas, en la medida en que se escuchen en sus lenguas étnicas y el niño hablante de esa lengua pueda comprender mejor los conocimientos teórico científicos de la cultura occidental.

---

<sup>54</sup> Mariangélica Rodríguez, *Mito, identidad y rito. Mexicanos y chicanos en California*, p. 256.

Es común encontrar en la demarcación de Coyoacán escuelas que cuentan con una amplia población de niños indígenas migrantes que tienen poco tiempo de haber llegado a la ciudad y, por lo tanto, con bilingüismo limitado. Desde esta situación se podría apoyar a los docentes que desconocen la problemática de la educación indígena y a los niños que enfrentan bruscamente un cambio, a partir de los guiones didácticos orales, apoyándose en grabadoras y cassettes; material didáctico que puede ser trabajado por los estudiantes de la licenciatura en Educación Indígena, por la Dirección General de Educación indígena. Estos guiones tendrían que elaborarse desde la lógica epistémica del pensamiento oral del niño, es decir, a partir de instrucciones claras para apoyar al niño de acuerdo a sus formas diferentes de acercarse a los conocimientos escolares.

Lo anterior nos remite a un doble esfuerzo de reflexión, en la medida en que se reconozcan las propuestas políticas educativas para los pueblos indios y, por otro lado, valorar éstas en el marco de la inclusión y exclusión de acuerdo con las características y necesidades de los sujetos sociales, en este caso, indígenas migrantes.

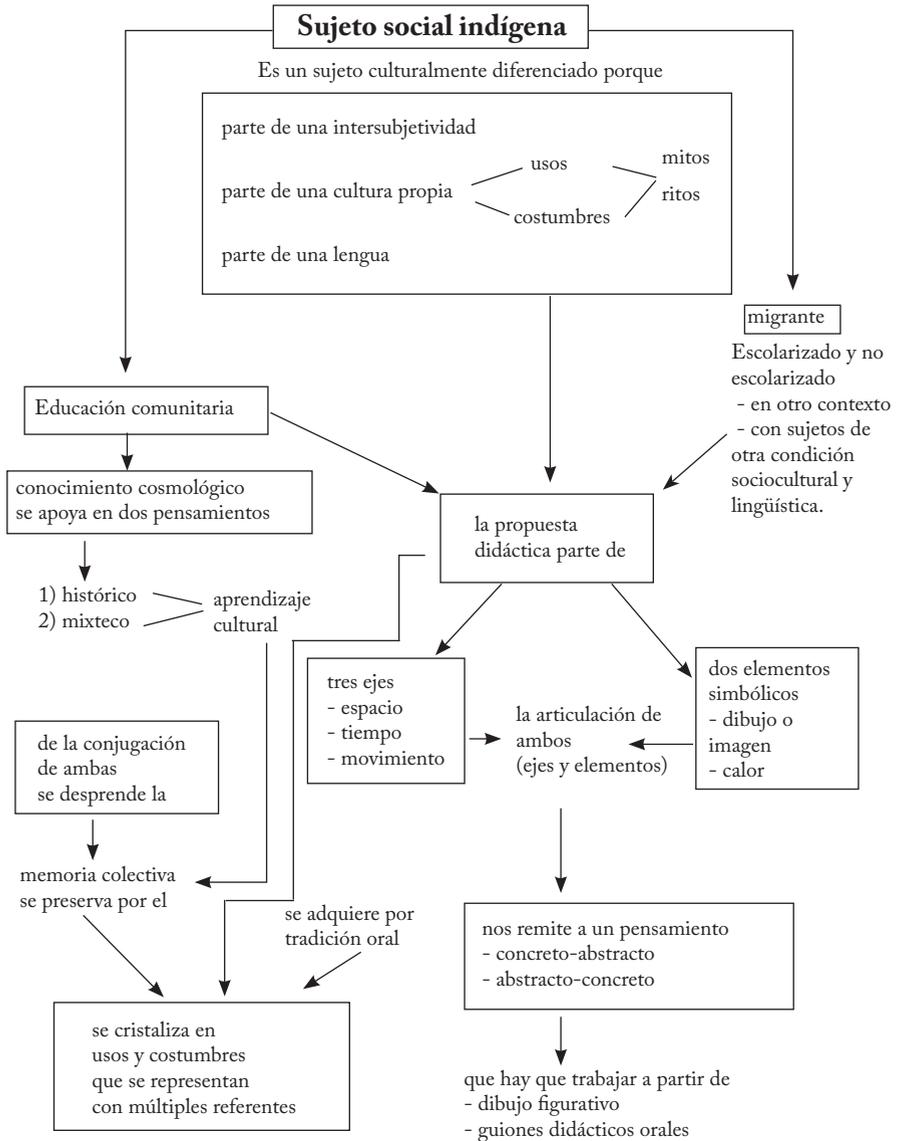
Desde el plano de lo político ideológico se plantea una educación intercultural bilingüe con principios de reconocimiento como pueblos con costumbres y tradiciones; sólo que, en los hechos, no ha habido mucho cambio porque “no existe mayor discriminación, desigualdad y pobreza que aquella que deriva de la marginación en las decisiones de carácter político”.<sup>55</sup>

Desde las diferencias culturales y visiones cosmológicas particulares de las culturas de los pueblos originarios, en su generalidad, todas tienen un mismo referente de identidad étnica en tanto conservan cultos, costumbres, tradiciones semejantes, prácticas medicinales y todas se caracterizan por ser culturas orales y acompañarse de una memoria colectiva. En esta aparente heterogeneidad de los pueblos originarios, habría que entender las condiciones semejantes que presentan en relación con las formas de enseñanza-aprendi-

---

<sup>55</sup> “Desarrollo de los pueblos indígenas, IV. Línea estratégica”, en *La Jornada*. México, 22 de septiembre, 1995.

FIGURA 8  
ESQUEMA SINÓPTICO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA



Fuente: Elaboración propia resultado de la sistematización del trabajo de campo.

zaje familiar, para luego derivar estrategias de aprendizaje cultural acordes con sus necesidades y características particulares, como el aprendizaje por acompañamiento, que puede fortalecerse con los guiones didácticos orales. Esto significa que los guiones pueden tener un grado de dificultad creciente para ser trabajados por niños de diferentes edades o grado escolar; lo que les permita apoyarse entre ellos, siguiendo con esta estrategia el aprendizaje por acompañamiento.

Todo lo anterior lo podemos sintetizar en el esquema de la Figura 8.

## **PROPUESTA DIDÁCTICA**

La propuesta didáctica que se presenta a continuación, si bien se dirige a la Delegación Coyoacán, considerando que fue en este espacio donde se llevó a cabo el trabajo de campo, no implica que no pueda ser implementada en otras demarcaciones que registren población indígena migrante.

En principio, es necesario aclarar que esta propuesta didáctica se abre a varios escenarios que considero importantes como espacios educativos que pueden apoyar a los indígenas migrantes, como los siguientes:

- Los “talleres interculturales” donde se empezó a trabajar con estos sujetos sociales y que aún están vigentes. Espacio que representa para la demarcación una estrategia educativa para apoyar a esta población; en tanto atiende a los niños indígenas migrantes que asisten a la escuela, a los niños que han desertado de la escuela en su comunidad y a los niños que nunca han asistido a la escuela.
- Las instituciones educativas a nivel de educación primaria. Es importante aclarar que para este espacio educativo se plantea la propuesta en dos dimensiones: 1) donde asiste un número considerable de población indígena, algunos con lengua materna en español, otros con un bilingüismo limitado en la lengua

dos (castellano), algunos que entienden su lengua pero no la hablan y otros casos y, 2) en el caso en que la escuela cuenta con poca población indígena y ésta sea bilingüe con la segunda lengua muy limitada.

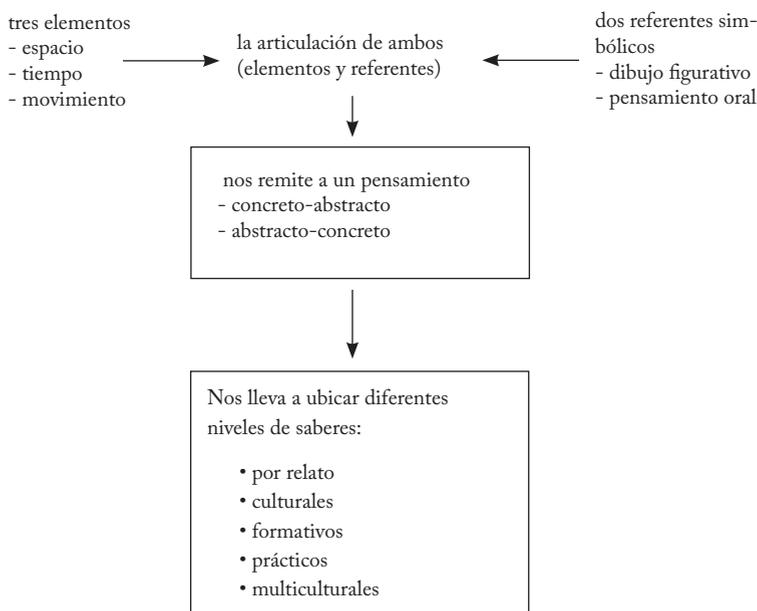
La propuesta está pensada desde una perspectiva de interacción-pluricultural y multilingüe, entendiéndose ésta entre cultura y cosmovisión; interacción que no hace referencia sólo a un intercambio de saberes en los que una cultura se sobrepone a otra, como implícitamente lo hace la política de la interculturalidad; sino que va más allá, en tanto los saberes establecen la diferencia y los límites de dos lógicas de abstracción-concreción como se identifican claramente entre una cultura oral y una cultura escrita y, desde esta diferencia es que propongo trabajar inicialmente más con la oralidad que con la escritura (sobre todo cuando se trate de migrantes monolingües en lengua indígena).

Una vez explicado qué se entiende por la triada lengua-conocimiento y aprendizaje, ahora corresponde articularlos a la propuesta desde los diferentes escenarios. En principio, es necesario señalar los pilares en que se sustenta esta triada como elementos importantes a considerar en la propuesta didáctica para población indígena migrante.

La didáctica entendida como un hacer pensar en el sujeto social indígena, implica un proceso de “retorno sobre sí mismo”. Este retorno se entiende como el proceso de introspección que tiene que hacer el sujeto cuando se pone de cara al conocimiento fenomenológico, y su capacidad, dada por su historicidad cultural juega dos formas epistémicas de construir el saber cuando ingresa a la escuela.

Por un lado, tiene que entender la lógica diferenciada para construir el saber dado por un saber cosmológico que despliega una estructura de concreción-abstracción del conocimiento cultural, simbólico y ritual de acuerdo con un ritmo de aprendizaje que, por lo general, es de un saber más totalizador y, por otro lado, está el aprendizaje escolar que vive el niño en el aula, donde el conocimiento responde a otra lógica de concreción-abstracción, en tanto

FIGURA 9  
ESQUEMA EPISTÉMICO DEL SABER



Fuente: elaboración personal resultado de una interpretación respecto al saber cosmológico indígena.

el saber se prejuzga teóricamente y se incorpora con otra exigencia de lógica formal, de acuerdo con el espacio educativo escolar, el tiempo organizado a través de un programa educativo y en relación con un momento escolar que responde a una edad y a un grado educativo. El niño indígena migrante vive este proceso de aprendizaje de manera más lenta y en algunos casos de forma violenta, porque le cuesta trabajo imponer el reconocimiento de su lengua, en un contexto de sociedad dominante; le es difícil liberarse del estigma que lo etiqueta como incapaz y, por lo tanto, su pensamiento oral y su reconocimiento cosmológico no lo hacen valer en la sociedad occidental, además, su modo de

construir el conocimiento lo lleva a buscar conexión con un todo de elementos que le den sentido y significación a partir de símbolos, ritos y mitos, y, muchas veces, el indígena migrante lo va perdiendo por la separación territorial de su pueblo originario. Por otro lado, su aprendizaje siempre va acompañado por un miembro de la familia o de la comunidad y, de esta manera, todos son importantes en el contexto indígena, proceso con el que no cuenta en la escuela.

Retomando esto último, el aprendizaje por acompañamiento representa, para mi propuesta, un principio organizativo social que privilegia el trabajo individual a partir de un pensamiento colectivo, en el que el saber hacer está apoyado por alguien que, por lo general, ya vivió la experiencia; en tanto, el que enseña lleva al aprendiz a interiorizar el objeto de conocimiento, apoyándose en la observación, con palabras cortas pero situando la secuencia operativa del saber en el movimiento y en el espacio, de acuerdo con lo que se esté enseñando. Este principio organizativo, además de recuperarlo, lo complementamos con una estrategia didáctica como la del dibujo figurativo, el cual permite valorar la función de la imagen y el color para objetivar la lógica de razonamiento que los sujetos sociales indígenas migrantes hacen al respecto, y que nos permite entrar en su memoria colectiva, en relación con sus saberes culturales, ubicando en el sujeto el conocimiento y los conceptos como ideas abstractas que nos ayudan a trabajar conocimientos culturales y multiculturales. En este sentido, es importante ubicar los dibujos en el contexto donde se observan y en el significado operativo que el propio sujeto le asigne a su dibujo y a la imagen.

En el interpretativo del propio sujeto, es decir, si el sujeto dibuja una estrella y para él es una estrella, no nos interesa que haga bien el dibujo de la estrella, sino, por el contrario, lo que nos interesa es indagar ¿qué es una estrella para él?, ¿dónde se ubican?, ¿qué nos puede contar de las estrellas?, ¿para qué nos sirven las estrellas?, ¿cuándo se ven mejor las estrellas?, ¿qué relación guardan las estrellas con la luna?, etcétera; es decir, indagar sus saberes prácticos en relación con las estrellas y su articulación con el cosmos, para empezar a conocer su acercamiento en relación a todos los mitos y ritos que giran alrededor del dibujo.

Es en este sentido que el dibujo y la revisión que se haga del mismo, sí nos puede acercar a conocer, en cierta forma, el nivel de concreción-abstracción, abstracción-concreción del sujeto, procesos de aprendizaje, que nos ponen frente a sus diferencias culturales, simbólicas y lingüísticas.

Desde estas diferencias de aprendizaje-conocimiento es que propongo el dibujo figurativo, en la medida que nos acerca al conocimiento y conceptos del sujeto social indígena y nos permite entrar a su pensamiento histórico y místico, en relación con sus saberes, los cuales nos pueden ayudar a profundizar en su forma de estructurar el saber y conocer sus estilos propios de comunicación y expresión. Con base en ello es que me enfocaré en cinco niveles de saberes: por relato, culturales, formativos, prácticos y multiculturales.

### **SABERES POR RELATO**

Hablamos de saber por relato, cuando un miembro de la comunidad o la familia que, por lo general, son las personas de mayor jerarquía y experiencia, transmiten cuentos, leyendas, mitos, juegos y costumbres relacionados con su pueblo originario. En el caso de los migrantes que ya tienen más de una generación de vivir en la ciudad, es desde el relato que siguen vinculados con sus usos y costumbres culturales, en la medida en que van perdiendo el contexto de su territorialidad y han tenido que ir construyendo otro en la ciudad. Desde éste, el saber “pasa por simples conjeturas aventuradas a una sólida certeza”;<sup>56</sup> razones suficientes, en el contexto cultural migrante, para creer o saber. De acuerdo con Villoro:

... el saber se refiere a un momento pasado o futuro de mi creencia y no a mi creencia actual [...] y la creencia sólo es verdadera si existe realmente el objeto o situación objetiva creídas [...] ‘razones objetivamente suficientes’ son las que garantizan que la creencia está efectivamente determinada por la realidad y no por motivos subjetivos de quien cree. Pero entonces, ‘objetivo’ es aquello cuya validez no depende del punto de vista particular de una o

---

<sup>56</sup> Luis Villoro, *op. cit.*, p. 131.

varias personas, sino que es válido con independencia de este punto de vista, para todo sujeto de razón que lo considere.<sup>57</sup>

### **SABERES CULTURALES**

Se parte del supuesto de que estos saberes responden a los conocimientos que el sujeto social indígena vive en su vida cotidiana en relación con su contexto territorial. Son saberes que se van interiorizando a partir de los usos y costumbres directos con su grupo étnico. “Este saber supone una situación comunitaria en que varios sujetos, [...] pueden comprobar lo mismo”.<sup>58</sup> Requieren de ciertas creencias, las cuales parten, muchas veces, del sentido común, hasta el saber científico, pero para ambos casos el sujeto forma parte de una determinada comunidad epistémica.<sup>59</sup>

Esta comunidad epistémica delimita su saber cultural de acuerdo con sus conocimientos y creencias, que no siempre están determinadas por una racionalización lógica, sino por lo histórico-social de su “comunidad epistémica”, condicionada, a su vez, por el espacio y el tiempo. Esto quiere decir que el saber se juzga o valora de acuerdo con su época, pues no es lo mismo el saber cosmológico en la época prehispánica que en el periodo de la Conquista o en la época actual.

### **SABERES FORMATIVOS**

Son aquellos que van conformando su marco teórico referencial y su identidad como sujeto social indígena; son los saberes que asume como propios y los vive como parte de su identidad individual y en relación a un colectivo. Para este saber formativo se requiere un previo saber por relato y por saber cultural, “que no expresan enunciados científicos pero son un supuesto de todos ellos; [que] constituyen un marco de conceptos que encuadran todas nuestras creencias acerca del mundo”.<sup>60</sup>

---

<sup>57</sup> *Ibid.*, pp. 132, 137 y 138.

<sup>58</sup> *Ibid.*, p. 141.

<sup>59</sup> *Ibid.*, pp. 141 y 148.

<sup>60</sup> *Ibid.*, p. 146.

### **SABERES PRÁCTICOS**

Estos saberes se distinguen por su condición de “creencias razonables” que pueden ser aplicadas en cualquier situación, aun cuando no se cumpla con su condición de saber formalizado; en otras palabras, se entienden como los saberes que el sujeto social indígena lleva a la práctica con la conciencia étnica de que es parte de sus raíces, como en el caso de las mujeres que prefieren parir en casa sin necesidad de un médico o el hacer uso de ciertas prácticas de la herbolaria utilizadas como remedios para curar. Este saber práctico responde a una postura ideológica cultural en la que las creencias satisfacen los intereses y necesidades de la comunidad epistémica a la que se pertenece y, por lo tanto, este saber es el que mantiene la conexión directa con el saber cultural.

### **SABERES MULTICULTURALES**

Es importante señalar que lo multicultural no se entiende como la suma de varias culturas, sino como el proceso que vive el sujeto social indígena migrante en un contexto de encuentro con otra cultura y lengua en el que se le reconozca y se le atienda en la diversidad cultural y lingüística y, a su vez, se promueva el respeto a la diferencia, lo que le permitirá fortalecer su identidad como indígena y como mexicano. Esto implica, por supuesto, la apropiación de varias formas de vida que con la cotidianidad se incorporan como propias sin establecer conscientemente los límites de una y otra cultura.

Hecha esta aclaración, los saberes multiculturales son los que tendría que ampliar el sujeto social indígena como un elemento importante para fortalecer su identidad y entender que existen otros grupos culturales en el mundo, con usos y costumbres parecidas y diferenciadas a los de su pueblo originario. Son saberes que se basan en juicios de aceptación común y que responden a ciertos supuestos ontológicos que parten del consenso de una comunidad epistémica o grupo étnico. Tales saberes son los que contribuyen al progreso del conocimiento si queremos entrar a un proceso de globalización.

Estos criterios generales de acercamiento a los diferentes niveles de concreción-abstracción y de abstracción-concreción intentan reconstruir

una didáctica para grupos culturalmente diferenciados, tomando en cuenta los tipos de migrantes a los que anteriormente se ha hecho referencia, y de acuerdo con los diferentes espacios educativos donde se puede llevar a cabo la propuesta. En cada caso tendríamos que pensar por separado, ya que sus niveles de ambientación y desempeño son diferentes y, por lo mismo, los niños se comportan de manera distinta; por señalar un ejemplo: en los talleres el niño puede expresar sin temor sus dudas a los maestros, porque éstos establecen una relación de comunicación en la que de inmediato el niño se siente identificado con el docente y sus compañeros, que de alguna manera también se identifican como un colectivo cultural diferenciado. Este comportamiento de apertura y confianza que el niño vive en los talleres no podemos decir que sea igual en su escuela, donde muchas veces es marginado, por su condición de “indígena”, por no hablar bien el español o por hablar una lengua indígena, por venir de “un pueblo”, etcétera. Estos estigmas los van caracterizando de una manera diferente en su contexto cultural. Con base en lo anterior, es importante tener presente los siguientes considerandos que se trabajaron en los talleres y que de alguna manera dieron la pauta para trabajar la propuesta en cada uno de los espacios educativos:

- En los talleres, el apoyo escolar y de fortalecimiento de la identidad se orientó al trabajo personalizado, el cual implicó respeto al proceso de aprendizaje del niño. En el caso en el que el niño era monolingüe en lengua indígena, se le ubicaba con un estudiante bilingüe hablante de su misma lengua. Cuando el niño era monolingüe en español era atendido por un estudiante de otro grupo étnico o, si era posible, por un estudiante de su misma lengua.
- Paralelamente al taller de los niños se trabajó un taller con los padres y abuelos.<sup>61</sup> En éste se buscaba rescatar sus costumbres

---

<sup>61</sup> Se contó con la presencia de abuelos que eran monolingües en lengua indígena, y en estos casos nos apoyamos de estudiantes hablantes de su lengua, sobre todo, asistieron otomíes y mixtecos.

y tradiciones de manera más directa, trabajando con ellos los dibujos de los niños; ejemplo, el árbol. Trabajo que nos llevó a conocer y enriquecer los saberes culturales y algunas formas de aprendizaje por acompañamiento. Durante estos talleres se hizo mucho hincapié en que los mayores fortalecieran sus saberes culturales aunque fuera por relato.

- En el caso de las escuelas, se empezó apoyando a los niños que asisten al taller y que presentaban un bilingüismo limitado en lengua castellana; este apoyo consistió en grabarles guiones didácticos en lengua indígena y en español como segunda lengua, para que desde su lengua materna pudieran trabajar los contenidos que se estaban tratando en el salón de clases. Esto se llevó a cabo a partir de una comunicación permanente con la escuela y el docente que atendía al niño. Es importante aclarar que esta estrategia didáctica se gestó en los talleres y desde ahí se está dando respuesta con los guiones didácticos orales a los niños que actualmente asisten a los talleres y que van a la escuela; pero la idea de la propuesta es elaborar guiones didácticos para las escuelas, basados en un trabajo sistematizado y acorde con la realidad concreta del aprendizaje del niño migrante, ya que en esta primera experiencia se repetía la estrategia de traducción de contenidos escolares en lengua indígena.
- Toda propuesta didáctica debe ir acompañada de un programa de profesionalización docente en este campo educativo multicultural y plurilingüe. Advierto que para implementar la propuesta, como parte de una investigación posterior, es necesario que los docentes cuenten con un proceso de profesionalización en este campo pedagógico-didáctico para que pueda ser aplicada con las menores limitaciones posibles.
- Esta parte de profesionalización se sustituyó con el seminario-taller de didáctica para grupos culturalmente diferenciados que se trabajaba paralelamente a los talleres de los niños, y en los

que los estudiantes tenían la obligación de asistir. El seminario se llevaba a cabo en tres momentos: uno de planeación, otro operativo y el tercero de sistematización de la experiencia, este último nos permitía elaborar un programa de trabajo para el siguiente taller. Esto nos llevaba a superar la improvisación con la que iniciamos; además, nos permitía interactuar con el dibujo que habían elaborado los niños y a partir de éstos, organizar contenidos formativos y multiculturales.

Después de estos considerandos, es importante exponer por qué se propone trabajar la propuesta didáctica en estos espacios educativos y cómo llevarla a cabo.

## **PROPUESTA PARA LOS TALLERES**

Los talleres que inicialmente llamamos “Talleres interculturales para regularización de niños indígenas migrantes en la Delegación Coyoacán”, los llamaría ahora “Círculos de estudio para grupos culturalmente diferenciados, dirigidos principalmente a niños y niñas en edad escolar”. La intención inicial de los círculos ha sido:

- “Rescatar y fortalecer la identidad cultural y lingüística de la población migrante indígena de la Delegación Coyoacán.
- Apoyo a los migrantes indígenas en el proceso de integración a la vida urbana sin perder su identidad.
- Crear un espacio de expresión multicultural y plurilingüe en el campo educativo para los migrantes indígenas.
- Mantener el proceso de integración a la educación formal”.<sup>62</sup>

---

<sup>62</sup> Proyecto interinstitucional UPN y Delegación Coyoacán. Verano de 1999, pp. 15.

Con estos propósitos formativos (que aún considero importantes) los talleres se apoyaron inicialmente en la regularización, actividad pedagógico-didáctica con la que partimos y que dio respuesta a las necesidades inmediatas, pero que no correspondía a las necesidades y características propias de la población, en la medida en que sólo atendía al niño a partir de sus dificultades escolares, sin dar una respuesta académico-pedagógica a sus formas de aprender. Frente a la problemática que enfrentábamos en la investigación-acción para apoyar a estos niños desde los talleres, en su escuela se plantearon varias estrategias inmediatas que me parece importante recuperar para profundizar más en su experiencia como proceso de formación que permita contribuir a la parte didáctica. Estas estrategias se presentan desde diferentes perspectivas:

- Apoyar de manera más personalizada a los niños, dedicando un docente-estudiante por cada uno o dos niños, que presentaran problemas escolares semejantes, es decir, que tuvieran problemas en la escritura, en las matemáticas o en la lectura y otros aspectos. Este apoyo tendrá que estar acompañado de guiones didácticos orales.
- En el caso de los niños que tenían poco tiempo de haber llegado a la ciudad y cuyo bilingüismo era limitado, se les apoyaba con un docente-estudiante de su misma lengua y se reforzaba su proceso con guiones didácticos orales que se grababan en forma bilingüe, para que el niño tuviera un acompañamiento en su salón de clase. Es importante aclarar que esta estrategia sólo se concretaba a apoyar a los niños traduciendo los contenidos y las instrucciones de los libros de texto y de trabajo, pero no se hacía un guión que recuperara sus saberes culturales, por relato o prácticos.
- Con base en ello, propongo continuar con esta estrategia didáctica, pero retomando el dibujo figurativo que el niño haga como un referente para acercarnos a sus distintos saberes para que desde su propio nivel de concreción-abstracción se puedan

organizar ejes temáticos que sean el punto de partida y de llegada para diferenciar y delimitar lógicas de razonamiento desde la cultura oral y la cultura escrita. Para acercarnos a estos saberes culturales es importante seguir trabajando con los padres en los talleres y, desde éstos, retomar los trabajos de los niños, sobre todo los dibujos, para profundizar y/o conocer los conocimientos cosmológicos que se puedan recuperar de su memoria colectiva y así fortalecer los saberes culturales aunque sea por relato.

Con base en lo anterior, la metodología de trabajo para este espacio educativo en el taller tendría que operar de acuerdo con lo sociocultural migratorio del niño, es decir, de acuerdo con su nivel escolar y bilingüismo; dicha diversidad se atenderá de una manera más personalizada. Para ello se propone una interacción entre el docente y el niño mediante un dibujo que permita a ambos acercarse a sus formas de aprender, de expresar y de exponer sus saberes por relato, culturales y prácticos. Paralelamente a este primer acercamiento, el estudiante-docente registrará (en el cuadro que más adelante se presenta) las palabras, conceptos o referentes clave del niño, para ir ordenando, desde la lógica de apropiación, los saberes y vacíos culturales, limitaciones y confusiones del niño. Es importante señalar que el dibujo tendrá que ser trabajado con profundidad para que se puedan desprender de él los criterios señalados.

Una vez sistematizada la información anterior en el cuadro, y de acuerdo con cada uno de los alumnos, el docente-estudiante elaborará su propuesta de trabajo, tomando como punto de partida el dibujo y organizando en éste, con un grado de dificultad creciente, los saberes formativos para que el niño refuerce sus saberes por relato, culturales y prácticos, y amplíe y aclare los saberes formativos a partir de su propia lógica de aprendizaje; para ello se propone que estos saberes se organicen en tres momentos de aprendizaje:

Primer momento: hace referencia al conocimiento de lo que el sujeto social indígena migrante sabe al respecto, de acuerdo con su pueblo originario, lo que permitirá ver qué conceptos tiene claros y cuáles no.

CUADRO 8  
REGISTRO DEL DOCENTE

Criterios / Alumnos	SABERES CULTURALES	VACÍOS CULTURALES	LIMITACIONES	CONFUSIONES	OBSERVACIONES	PROPUESTAS
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						

Fuente: Elaboración propia resultado de una interpretación.

Segundo momento: en éste se busca que el niño conozca cómo es la cultura de otros pueblos originarios en los planos nacional e internacional, para encontrar semejanzas y diferencias.

Tercer momento: interacción cultural (directa o indirecta) desde una construcción conceptual y práctica en el campo de la diversidad cultural e interdisciplinaria.

Es importante señalar que estos niveles tendrán que organizarse con un grado de dificultad creciente, de acuerdo con la edad, el grado escolar, las características individuales y de migración del niño.

**CUADRO 9**  
**NIVELES DE SABERES**

NIVELES DE SABERES	SABERES POR RELATO	SABERES CULTURALES	SABERES FORMATIVOS	SABERES PRÁCTICOS	SABERES MULTICULTU- RALES
MOMENTOS DE APRENDIZAJE					
Primer momento: Hace referencia a los saberes de su cultura					
Segundo momento: Busca relacionar sa- beres de otros pueblos originarios					
Tercer momento: Interacción cultural desde una construc- ción conceptual y práctica en el campo de la multiculturalidad					

Fuente: Elaboración personal.

## PROPUESTA PARA INSTITUCIONES EDUCATIVAS

En principio, se propone trabajar en las dos colonias donde se llevaron a cabo los talleres (Santa Úrsula Coapa y Santo Domingo, en Coyoacán). Por un lado, dentro de la demarcación donde se localicen las escuelas<sup>63</sup> que más demanda de niños indígenas migrantes presenten y, por otro, ubicar las escuelas más cercanas a los predios donde vivan varias familias indígenas que por diversas razones no asisten a la escuela.

Ahora bien, para las escuelas del primer caso, aquellas que cuentan con mayor demanda de niños migrantes, habría que abrir grupos por grado para que recibieran atención, y no porque sean diferentes o representen problemas de aprendizaje escolar, al contrario, porque son iguales pero diferenciados

<sup>63</sup> Hasta ese momento se habían ubicado dos escuelas donde la mayoría de los niños de los talleres asistían: la escuela “Esperanza López Mateos”, ubicada en Santa Úrsula y la “Miguel Alemán”, en Calzada de Tlalpan.

cultural y lingüísticamente y el Sistema Educativo Nacional tiene la obligación de atender a la diversidad, en este caso a los indígenas migrantes en la ciudad.

Esta postura implica reconocer, de entrada, la polémica que nos presenta la segunda propuesta de trabajar en los espacios institucionales, como las escuelas, ya que el planteamiento de formar grupos con integrantes indígenas en una escuela urbana nos remite a posturas como las siguientes:

1. Hay quienes consideran que los indígenas deben integrarse a la escolaridad “igual” (entrecorrido porque, como ya se señaló, no es posible hablar de igualdad cuando no se han tenido las mismas oportunidades) que los niños no indígenas, porque el separarlos conlleva a una marginación socio-cultural y lingüística. Postura muy debatida en la actualidad desde la política indigenista.
2. Se plantea que el sujeto social indígena por determinación histórica es culturalmente diferenciado y, por lo tanto, se les debe reconocer en la diversidad cultural y lingüística y no homogeneizarlos.

Desde ambas posturas es evidente que no podemos seguir marginando al indígena, menos aún cuando es migrante y enfrenta una cultura occidental que, de entrada, por ser indígena, deposita en él una carga ideológica estigmatizada con calificativos como sucio, retrasado, flojo, incapaz, etcétera. Ahora bien, cuando entra a la escuela, ese estigma se estereotipa más, en la medida que el proceso enseñanza-aprendizaje lo pone de cara frente a una matriz cultural diferenciada a su saber cosmológico. Si bien esto es cierto, también debemos estar conscientes de que no podemos negarles el saber del desarrollo científico tecnológico que estamos viviendo a nivel nacional y mundial, porque esto nos haría caer otra vez en la marginación; sin embargo, cuando se incorporan a las instituciones educativas, la presencia de los migrantes indígenas nos muestra, muchas veces, un sutil racismo o una marcada

diferencia entre sus compañeros y los docentes, y ésta se acentúa cuando el niño o niña presentan ciertas dificultades para expresarse en español, que los docentes atribuyen a un problema de aprendizaje y no de desigualdad cultural, lingüística y escolar, como ya se ha señalado a lo largo del trabajo.

Este planteamiento nos obliga a reflexionar sobre a la educación escolarizada de los pueblos originarios para establecer un nivel más homogéneo entre esta propuesta y el nivel escolar que marca el Sistema Educativo Nacional en educación primaria, cuando estos niños tengan que incorporarse al siguiente nivel escolarizado, la educación media.

A pesar de estar consciente de este debate, planteo para esta segunda propuesta a las instituciones educativas lo siguiente:

- Los niños que no hablan el español o que presentan un bilingüismo limitado, trabajarían el bilingüismo oral simultáneo hasta que tuvieran un dominio del español limitado a su edad, se les podría enseñar a leer y escribir en segunda lengua. Esto no significa que el niño no vaya aprendiendo saberes formativos desde la oralidad. Para ello se proponen dos estrategias de organización:
  - 1) Si son varios los niños que asisten a esa escuela, formar grupos por grado escolar para ser atendidos por docentes-estudiantes indígenas de la UPN que estudian en la LEI, de preferencia y, si no es posible, por docentes indígenas bilingües.
  - 2) En caso contrario, si son pocos los niños con estas limitaciones en la segunda lengua, trabajar con el director y el docente de la escuela que los atiende, en coordinación con la responsable del taller y el docente-estudiante indígena, hablante de la misma lengua, para apoyar a los niños a través de guiones didácticos orales bilingües con instrucciones y/o explicaciones de contenidos programáticos desde la lengua materna y el castellano

como segunda lengua, y, además, que los guiones ayuden a los niños a diferenciar lógicas de concepción de ciencia para construir los saberes (cosmológico y fenomenológico) que puedan ser trabajados en el salón de clases, al igual que con los no indígenas, lo que permitiría al niño tener un nivel de comprensión acorde con sus características y necesidades culturales y lingüísticas, y con un aprendizaje más personalizado. Únicamente se tendría que recurrir a una grabadora.

- A los niños que sí hablan el español se les podría enseñar a leer y escribir como lo marcan el plan y programa escolares, desde el primer grado, pero dándoles atención más personalizada y acorde con su lengua y las dificultades fonéticas y grafológicas que presenten. Sería el caso de la enseñanza del español, en la cual las vocales y consonantes como la “m” y la “s” son con las que generalmente se empieza en el método de lecto-escritura silábico, sin embargo para algunas lenguas de pueblos originarios las vocales pueden significar un proceso de aprendizaje complejo, sobre todo cuando en su estructura gramatical cuentan con más de cinco vocales o cuando el sonido “m” o “s” acompañado con vocales representa una fonética no muy clara; por ejemplo, en una de las variantes dialectales del mixteco hay siete vocales, la “a” puede pronunciarse con tres sonidos diferentes y la consonante “t” casi no se usa; en el tseltal también hay siete vocales y la consonante “n”<sup>64</sup> generalmente suena como “ñ”. Con base en esto es que propongo jerarquizar con otra lógica de orden alfabético el método de lecto-escritura, de acuerdo con las dificultades fonéticas que presente el niño en su aprendizaje del español como segunda lengua y, si es posible, enseñarle oralmente la lengua de sus padres.

---

<sup>64</sup> Fenómeno observado en los talleres con las familias tzeltales.

Con base en lo anterior, se retomará el ejemplo para señalar de manera general cómo apoyarse en el dibujo figurativo, organizando los diferentes saberes para elaborar un guión didáctico oral como estrategia didáctica de apoyo al proceso de aprendizaje de los niños que presenten un bilingüismo limitado en español.

## **GUIÓN DIDÁCTICO ORAL**

Lo dicho anteriormente me permite entrar a la propuesta, pero antes hay que tomar en cuenta los siguientes considerandos:

- En principio se retomaron los dibujos figurativos que espontáneamente fueron hechos por los niños en los talleres y se eligió como punto de partida el “árbol”, elaborado por una niña mixteca de 8 años de edad que cursaba segundo grado y respondía a un bilingüismo limitado; posteriormente se escogieron algunos más. La idea de la propuesta es que todos los dibujos sean realizados por el mismo niño, con el objeto de seguir su lógica de apropiación del conocimiento e ir estructurando su contenido formativo y multicultural. Todos estos dibujos corresponden al grupo de niños que se consideraron con mayor representatividad en el trabajo de campo.
- Los dibujos me permitieron ir ampliando los saberes por relato, culturales y formativos. Es importante señalar que para lograrlo con los saberes culturales me tuve que apoyar en varios estudiantes y especialistas que fungieron como informantes.
- Los criterios considerados para trabajar con el dibujo figurativo del “árbol” fueron:

Me permitió recuperar la articulación entre la imagen, el color y algunos saberes culturales en relación con:

- El número de veces que los niños repetían el dibujo y su significado figurativo de acuerdo con su saber (por ejemplo la luna, el sol, las estrellas, los árboles, las flores, etcétera). También es significativo que la mayoría dibuja árboles y flores de las mismas dimensiones; en el dibujo hay una flor del tamaño del árbol, esto se repite frecuentemente en los de otros niños.
- La observación de la naturaleza y su relación con los colores.
- Entender la forma y el fondo de los dibujos desde quién lo hace y lo dice, es decir, lo que representa para cada quien.
- Percibir la forma del dibujo figurativo como un todo cosmológico, más que un conocimiento interdisciplinario.
- Entender la relación bipolar del color en relación con la cosmovisión y los mitos y símbolos de quien elabora el dibujo.
- Cómo conceptualiza los conocimientos en relación con su cosmovisión.
- La relación simbólica del árbol con su vida, como el hecho de colgar el ombligo en el árbol y conocer todo el símbolo cultural que éste representa para fortalecer su crecimiento y desarrollo.
- El cultivo de la tierra y la luna como reguladoras de la agricultura, de la procreación, etcétera.
- La naturaleza basada en la cronología lunar y los ciclos solares como regidores del universo y de la vida del hombre.
- Cómo articular el o los conceptos a partir de la oralidad.
- Cómo articular estos saberes con otros saberes culturales.

Todo lo anterior se derivó del trabajo complementario entre la estudiante y la niña en relación con el dibujo, para conocer el principio organizativo y el sentido que la niña dio a la imagen y su relación con el color. Es en este momento del proceso enseñanza-aprendizaje cuando la estudiante tuvo que ubicar la idea central de la explicación que recibió en relación con el dibujo y, a partir de ésta, articular un conocimiento derivado de la memoria colectiva o de un saber cultural; es decir, partiendo del ejemplo del dibujo del árbol, se

empezó a construir esta estrategia didáctica en la que se entabló el diálogo entre la estudiante y la niña.

El trabajo requirió otras sesiones para ampliar la información, la estudiante solicitaba: “pregúntale a tus papás y después me dices”. La idea central que se empezó a ubicar en relación con el dibujo y las pláticas alrededor de éste se fue relacionando con los contenidos sobre la siembra y la cosecha y todos los saberes involucrados en este conocimiento, como el clima,<sup>65</sup> el tipo de cultivo, las plagas, los ritos, los mitos. Además, otros elementos ampliaban el contenido, como que la palabra manzana en mixteco se dice “mazana”, que dentro de una variante dialectal la consonante “t” no se usa mucho, y en otra lo tonal no es tan largo porque no se emplea el apóstrofo.

En nuestro caso, la plática entre la estudiante y la niña en relación con el árbol nos introduce en la lógica de la niña para tener un punto de partida con respecto a sus saberes culturales, los que fueron identificados de manera verbal y los que seguramente lo fueron de manera no verbal, por ejemplo: desde el dibujo figurativo se trabajan las partes del árbol, su vínculo con la tierra y su relación con el cosmos, es decir el dibujo del árbol nos va a permitir hacer una relación de saberes culturales y formativos entre la visión cosmológica de los pueblos indios con la sabiduría propia de la naturaleza a través de tiempo, espacio y transformación. Otro saber formativo pueden ser los colores articulados con la lectura de la naturaleza: los tonos de verde en relación con el clima, la siembra y la cosecha, temperatura y territorialidad.

Por lo que respecta a los saberes conocidos de manera general por esta niña a partir del relato de sus padres, el proceso de la siembra y la cosecha como dos momentos diferentes, y relacionados con el tiempo y el clima, nos permiten entender mejor la lógica de su saber cultural más que sus formas de pensar la

---

<sup>65</sup> En las costumbres mixtecas cuando “viene una tormenta muy fuerte”, se hacen diferentes ritos: “para apaciguar la tormenta se echa un puño de chile y sal en la lumbre; esto hace que se apacigüe”. (Información de Marcela Caballero.) Otro rito consiste en que “el primogénito de la familia aviente cenizas del brasero hacia el aire para que se apacigüe la tormenta”. (Información de Melesio Hernández.) Ambos, estudiantes del 5o. semestre de la Licenciatura en Educación Indígena en la UPN (2003).

teoría en la medida en que en la escuela, con un grado de dificultad creciente, aprenda la taxonomía de las plantas y su clasificación, con la semilla, su función ecológica y términos como clorofila, bióxido de carbono, oxígeno, etcétera; por ejemplo, de las plantas y las semillas se pueden apreciar sus términos técnicos como anemocóricas (se reproducen por medio del viento), zoocóricas (se reproducen por medio de los animales), hidrocóricas (se reproducen por medio del agua), autocóricas (la propia planta dispersa la semilla) y las barocóricas (son grandes semillas pesadas que caen por su propio peso).

Con estos términos conceptuales, difíciles de abstraer en su aprendizaje, fue más fácil para ella saber que hay un tiempo propicio para sembrar de acuerdo con la luna, en relación con las lluvias, el sol y la tierra; que la semilla crece y produce ciertos alimentos que además sirven para curación; todo esto lo expresó con sus propias palabras a través del dibujo del árbol, y la estudiante indígena pudo darse cuenta de ese conocimiento, reconociendo saberes y contradicciones de su forma de pensar, entender e identificarse con la niña, con respecto al conocimiento cultural de ambas.

En este mismo sentido, la estudiante trabajó con la niña el dibujo del “árbol” desde ciertos saberes formativos de la cultura occidental y de las culturas indígenas: Dos formas de pensar diferenciadas en relación con el árbol.

Otro elemento cultural que la estudiante pudo trabajar con la niña fue la creencia con respecto al ombligo, que desde las culturas mesoamericanas sigue prevaleciendo, y que consiste en que después de un tiempo y tras haberlo limpiado se cuelga en un árbol, para que el dueño del ombligo no se desarraigue de su lugar y tenga la habilidad de escalar alturas sin problema y desempeñarse como un niño sano. Su mamá, en un entrevista posterior, nos relató que después de varios meses limpió y puso el ombligo de su hija en alcohol, dentro de un frasco y el día que fueron al pueblo lo colgaron en un árbol.

La estudiante también profundizó en el significado cultural de un árbol en relación con la tierra, en tanto ésta se encuentra llena de vida porque es nuestra madre y todo lo que se le hace afecta a todo lo que ella nos da. “El respeto a la tierra es el respeto a nuestra madre, de quien comemos y bebe-

mos, es quien nos protege cuando morimos”.<sup>66</sup> Esto nos permitió trabajar la festividad del día de muertos y todos sus mitos y costumbres como parte de su tradición oral y el reflejo de una memoria colectiva. Con esta plática se trabajó el conocimiento de frutas y su relación con el color, cantidad, tamaño y forma y las comidas en relación con el color, olor y sabor, se habló de las costumbres de su familia y de las pérdidas familiares como una manera de acercarnos a estos mitos.

Por otro lado, se articularon los efectos entre el agua, el sol y la tierra, como el caso del arco iris, con sus mitos y ritos en relación con los símbolos culturales que este fenómeno natural ejerce en las culturas mesoamericanas, lo cual permitió trabajar otros dibujos de acuerdo con la imagen y el color, y el saber cultural relacionado con las diferentes formas de pensar el universo.

Por ejemplo, las culturas mixteca, chinanteca, huichol y otras ya tienen una concepción de la creación del sol, de la luna y la tierra, posteriormente se les explica el origen de la tierra y de la luna como parte de un sistema solar y los descubrimientos que se han hecho a partir de que el hombre llegó a explorar la segunda, lo cual nos permitió entender la fuerza de gravedad de la luna en relación con la tierra; en igual forma se estudiarán otros fenómenos naturales como los eclipses (solar y lunar) o la presencia de ciertos cometas, desde la diversidad cultural, relacionando los mitos y los ritos que giran alrededor de estos símbolos culturales que, de alguna manera, permiten a las culturas mesoamericanas predecir el futuro de su pueblo en términos de buenos o malos augurios.

A esto articulamos los diferentes saberes en relación con la luna y las lecturas de ésta para determinar costumbres relacionadas con la cronología lunar, el color del sol, el agua y el aire, como puede ser la ambientación del árbol, porque:

---

<sup>66</sup> Bartola Morales, “La imaginación bordada de palabras”, en Ruth Lechuga, coord., *Artes de México*, núm. 35, p. 58.

Con las fases de la luna se puede hacer referencia a las semanas de gestación, a los ciclos solares, al periodo agrícola, el celo de los animales (la cultura mixteca le llama “la rifa de los animales” y existen estaciones especiales para llevar a cabo el apareamiento, dependiendo su finalidad; por ejemplo: el ganado vacuno se cruza en otoño, para que en junio y julio nazcan los becerros y, como es época de pastura, los becerros no van a sufrir por alimento. Hay otros becerros que “se rifan” en verano y que nacen en la estación de primavera; la madre de esos animales va a sufrir por falta de alimentos porque no va a tener para darle de comer a sus hijitos. Los chivos “se rifan” en verano y nacen en otoño, esta estación del año permite a la madre de los becerros tener suficiente leche para sus crías, porque es periodo de pastura).

Estos y otros ejemplos más se pueden señalar, pero lo importante es que la rifa que se hace de los animales independientemente de la estación, se hace en diferentes fases de la luna; así también, el corte de madera (se corta en la luna llena para que dure, pero si se corta en luna tierna se apolilla pronto, es decir, se pica la madera); el castrado de animales (depende de si es para el trabajo o es para la carne; se castran en diferente fases de la luna; cuando es para trabajo se castran en cuarto menguante y si es para la carne debe ser en luna llena); la cosecha de la miel (cuando la luna está tierna los gusanos todavía no terminan de reproducirse y se tiene que esperar hasta que los animalitos terminen de reproducirse que es en luna llena y la miel se cosecha en cuarto menguante); para los seres humanos (los que nacen en luna tierna implica que no envejecerán “luego” y los que nacen en la luna llena, envejecerán pronto), también las fases de la luna, nos ayudan a predecir el tiempo (cuando la luna está muy cargada de agua nos indica que va a llover mucho).

Estos saberes culturales nos pueden introducir a otros saberes formativos, articulados a otros conocimientos como por ejemplo: “las cabañuelas, se contabiliza en el mes de enero un día por mes y después se regresa de diciembre a enero que hacen un total de 24 días y posteriormente dos meses por día, lo que hace un total de 30 días. El retoño de los árboles nos indica el tiempo: si los árboles retoñan bien y el que las plagas no se coman las hojas nos deja ver que el tiempo de cualquier siembra que se haga no le va a afectar la plaga y si los árboles no retoñan bien predice que la cosecha va a estar perjudicada por las plagas y que va a hacer mal tiempo. La casa del sol, también nos permite hacer lecturas en el tiempo, en tanto nos indica si va a llover varios días completos, fenómenos conocidos como huracanes,

o también puede ser la llamada “canícula” que implica una sequedad que puede ir de 15 a 21 días, y esto se puede observar en los rayos del sol cuando se forman las sedas o en forma de humo que nos refleja el horizonte, en el amanecer o en el atardecer. Por lo regular es en el mes de julio, entre el 15 o 20 de julio.<sup>67</sup>

Si bien estos saberes culturales se van adquiriendo de manera territorial a través de la vida cotidiana y con el contacto directo con los ancianos y la naturaleza, muchos de ellos los pueden inferir los niños de manera verbal cuando sus padres les enseñan lo que aprendieron cuando cuando eran niños o lo que escucharon de sus padres mientras vivían en su región; y lo pueden hacer de manera no verbal cuando interiorizan los saberes de sus padres y/o abuelos, por ejemplo, las fases de la luna, el clima, el color, etcétera, y se les enseña a los hijos cuándo va a llover fuerte o no tan fuerte de acuerdo con el tono y figura de las nubes, cuándo sale el conejo en la luna y su significado, los colores en relación con la naturaleza, etcétera.

En el caso particular de la niña que hizo el dibujo, cuando se le preguntó a la mamá cómo enseña a sus hijos estos saberes, nos dijo: “pues así, yo veo el cielo y les digo”. La respuesta “pues así” está mediando el sentido común, el saber cultural introyectado por tradición oral y memoria colectiva, porque la señora nos comentaba que todas las noches cuando salían al pan volteaban a ver el cielo y buscaban las estrellas y el conejo en la luna. Se le preguntó si le platicaba algo al respecto y nos dijo que no, pero que ella también desde niña hacía lo mismo; lo que podemos inferir es que no se lo platicaba de manera verbal, pero sí le enseñaba ciertos saberes sin darse cuenta, dado que su saber lo tiene bien introyectado. Esto nos permitió entrar a otros saberes por referencia como:

---

<sup>67</sup> Información de Omobono Moreno Montalvo, estudiante de la Licenciatura en Educación Indígena. UPN, 27 de noviembre de 2003.

- Su vocabulario como forma de expresar sus saberes culturales a través del dibujo.
- Los relatos que ha compartido con sus padres, los cuales quizá sean pocos, pero los saberes culturales han sido aprehendidos por usos y costumbres.
- Sus silencios culturales, como el no querer hablar de sus tradiciones culturales y lengua étnica, a pesar de que entienda, conozca o comprenda.
- Sus vacíos de identidad individual y colectiva, porque no le gusta que la ubiquen como indígena y este rechazo es parte de sus padres ante el desarraigo étnico.
- Las limitaciones de su pensamiento histórico y místico como parte importante para reconocerse y aceptarse en un colectivo, y de manera individual como sujeto social culturalmente diferenciado.

Todo lo anterior se concentró en los cuadros de las páginas siguientes.

CUADRO 10  
ORGANIZACIÓN DE SABERES

NIVELES DE SABERES MOMENTOS DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	SABERES POR RELATO	SABERES CULTURALES	SABERES FORMATIVOS	SABERES PRÁCTICOS	SABERES MULTICULTURALES
<p>Primer momento</p> <p>Hace referencia a los saberes de su cultura</p>	<p>El dibujo figurativo y el color</p>	<p>- Qué hizo su mamá con su ombligo</p> <p>- Qué mitos conoces sobre el arco iris</p> <p>- cómo conoce las fases de la luna</p> <p>- cómo conoce la crianza de los animales</p>	<p>- Cuándo va a llover</p> <p>- Día de muertos y las frutas y flores que se acostumbra poner</p> <p>- Partes del árbol</p> <p>- Qué hay que hacer cuando aparece el arco iris</p> <p>- Figuras geométricas</p>	<p>- El color de las hierbas de acuerdo con el clima.</p> <p>- Las hojas de los árboles son una lectura del tiempo</p> <p>- Rito del agua</p> <p>- Rito del ombligo</p> <p>- La clasificación de las plantas y semillas</p> <p>- La gravedad de la tierra</p>	<p>- Cuándo va a llover fuerte</p> <p>- Figuras de las nubes y su color</p> <p>- Si tuvo algún problema en su infancia y lo curaron con el ombligo</p> <p>- Cultivo de la tierra</p> <p>- identificar las plantas y las semillas en relación con su función con el hombre, los animales y la naturaleza</p> <p>- Por qué construyen sus casas</p>	<p>- Ubicación geográfica de diversos países y pueblos originarios. Por ejemplo: el pueblo ndembu del norte de Sarabia<sup>68</sup></p> <p>- Diferentes usos y costumbres en relación con el símbolo del color, el árbol, el ombligo, arco iris, eclipses, sistema solar, día de muertos.<sup>69</sup></p> <p>- Para la cultura ndembu, el sol y la luna son considerados como símbolos de Dios.</p>

<sup>68</sup> Antes Rodésia septentrional. Véase Víctor Turner, *La selva de los símbolos*, p. 1.

<sup>69</sup> *Ibid.*, pp. 82-92.

CUADRO 10  
ORGANIZACIÓN DE SABERES

NIVELES DE SABERES MOMENTOS DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	SABERES POR RELATO	SABERES CULTURALES	SABERES FORMATIVOS	SABERES PRÁCTICOS	SABERES MULTICULTURALES
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- El color de las hierbas de acuerdo con el clima.</li> <li>- Las hojas de los árboles son una lectura del tiempo</li> <li>- Rito del agua</li> <li>- Rito del ombligo</li> <li>- La clasificación de las plantas y semillas</li> <li>- La gravedad de la tierra en relación con el sistema solar</li> <li>- Los eclipses</li> <li>- Las figuras geométricas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuando va a llover fuerte</li> <li>- Figuras de las nubes y su color</li> <li>- Si tuvo algún problema en su infancia y lo curaron con el ombligo</li> <li>- Cultivo de la tierra</li> <li>- Identificar las plantas y las semillas en relación con su función con el hombre, los animales y la naturaleza</li> <li>- Por qué construyen sus casas con un techo de dos aguas.</li> <li>- Cómo cortan el tronco para construir sus casas (que implica trazos geométricos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Por qué los mayas construyen los techos de sus casas en círculo dando la imagen de cono.</li> <li>- Cómo trabajar el concreto de ángulo a través de sus saberes prácticos en la construcción de sus techos o en el corte de los árboles</li> </ul>

CUADRO 10  
ORGANIZACIÓN DE SABERES

NIVELES DE SABERES MOMENTOS DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	SABERES POR RELATO	SABERES CULTURALES	SABERES FORMATIVOS	SABERES PRÁCTICOS	SABERES MULTICULTURALES
<p>Segundo momento</p> <p>Se busca relacionar saberes de otros pueblos originarios</p>	<p>Guiones didácticos orales</p>	<p>- Qué se hace en otra cultura con el ombligo</p> <p>- Cómo interpretan las fases de la luna en relación con los animales y el clima</p>	<p>- Cómo mira otra cultura al árbol</p> <p>- Cómo festejan el día de muertos</p> <p>- Qué significa el arco iris</p>	<p>- La relación del ombligo con el centro del universo</p> <p>- El significado cultural de los colores</p> <p>- La herbolaria</p> <p>- Fases de la luna, los eclipses, aparición de cometas, planetas y otros astros</p>	<p>- Cómo se ha podido resolver algún problema con el ombligo</p> <p>- Saber cuándo va a llover</p> <p>- Las artesanías y su relación cultural y cosmológica</p>	<p>- Dónde se ubica geográficamente la cultura que se revise de acuerdo con el clima, orografía, hidrografía, usos y costumbres más relevantes</p>

CUADRO 10  
ORGANIZACIÓN DE SABERES

NIVELES DE SABERES MOMENTOS DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	SABERES POR RELATO	SABERES CULTURALES	SABERES FORMATIVOS	SABERES PRÁCTICOS	SABERES MULTICULTURALES
<p>Tercer momento</p> <p>Interacción cultural desde una construcción conceptual y práctica en el campo de la multiculturalidad</p>	<p>Interacción con los libros de texto</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qué otras culturas tienen como símbolo el ombligo</li> <li>- El árbol y su articulación con la tierra</li> <li>- Clasificación de animales y plantas. Los puntos cardinales y su relación con el color; por ejemplo para los indios de Norteamérica el blanco representa la paz; la fertilidad es el sur; el rojo se identifica con el éxito, el triunfo, y el norte; el negro, con la muerte y el oeste; y el azul con la derrota, el desorden y es el este.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cómo enseñan este saber cultural</li> <li>- Figuras geométricas</li> </ul>	<p>Conocer cómo son los ritos desde diferentes culturas para cortar los árboles y los troncos para la construcción de sus casas</p>	<p>Para los chinos los colores blanco y negro tienen diferente significado que para las culturas mesoamericanas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la representación del sol puede ser una representación de ángulo, visto desde la ubicación geográfica y en relación con los puntos cardinales</li> </ul>

Fuente: Elaboración personal a partir del trabajo de interpretación entre los estudiantes indígenas con los niños y padres indígenas migrantes.

CUADRO 11  
REGISTRO DEL DOCENTE

CRITERIOS ALUMNOS	SABERES CULTURALES	VACÍOS CULTURALES	LIMITACIONES	CONFUSIONES	OBSERVACIONES	PROPUESTAS
1. Bety	Siembra Cosecha  Fases de la luna  Arco iris	No sabe cuándo se siembra y cuándo se cosecha  No sabe qué relación guarda la siembra y la cosecha con las fases de la luna  La relación del color con la naturaleza a partir del agua y el aire	No ha vivido en su región y visita poco su pueblo y cuando ha ido lo hace por dos o tres días de manera esporádica	No se identifica como indígena. Escucha hablar a sus papás en lengua indígena pero ella no quiere hablarla		
2.						

Indicadores: Los saberes culturales serán anotados de manera concreta. Los vacíos culturales se refieren a lo que ignora, en relación con su saber cultural. Las limitaciones se refieren a los límites que se pueden tener frente al saber cultural y práctico porque en el contexto donde se desenvuelven no es posible que los niños los puedan conocer, entender o comprender como cuando se vive en la región; por ejemplo el rito del agua, los ritos de la siembra, etc. Las confusiones se entenderán como aquellos conocimientos que se han mal entendido o que no quedan claros como parte de un reconocimiento de su identidad individual y colectiva; por ejemplo, pensar que sus padres hablan inglés y no una lengua indígena.

Fuente: Elaboración personal basada en una interpretación profunda.

## CONCLUSIONES

Del pensamiento simbólico se desprenden dos elementos didácticos a trabajar: 1) no se puede pensar sin imaginario, y 2) no se puede conocer sin un referente simbólico. Estos dos elementos del pensamiento simbólico nos remiten a trabajar el concepto de conocimiento y aprendizaje desde la lógica de los pueblos indios. Hablar de un espacio como concreción del tiempo nos coloca en una concepción práctica e inmediata; sin embargo, y desde el campo de la didáctica bilingüe intercultural, hablar del espacio implica trabajar un concepto más complejo, en tanto el pensamiento abstracto como un pensamiento simbólico nos introduce en un espacio abstracto donde el proceso de enseñanza-aprendizaje aparece como un proceso mental complejo y difícil de trabajar.

El pensamiento cíclico que por herencia cultural corresponde a los pueblos indios determina un proceso de aprendizaje oral, el cual se ha subordinado a un aprendizaje escrito como parte de una tradición occidental. La lengua, entendida en un proceso enseñanza-aprendizaje para sujetos indígenas bilingües, debe establecer dos niveles de diferenciación; en el primero es imperativo respetar la lengua materna y, en el segundo, los aprendizajes que se busquen con una segunda lengua como parte de un proceso didáctico formalizado y dominante tienen que partir de la primera lengua.

Cuando nos preguntamos ¿por qué ha prevalecido la lengua y la cultura de los diferentes pueblos originarios del país, después de más de quinientos años?, una respuesta simple, pero compleja es que ha sido a través de la educación familiar y de los miembros de la comunidad, los que con sus conductas han construido cadenas de aprendizaje con contenidos simbólicos permanentes. Educación que ha vivido a contra corriente con la educación occidental, primero con la evangelización como un proceso de aculturación e integración y después como incorporación y ahora como parte de la globalización.

A partir del reconocimiento de la figura simbólica del sujeto social indígena como sujeto colonizado, hemos entendido los comportamientos

simbólicos como parte importante para entender su lógica del aprendizaje dentro de su universo simbólico. Para el campo de la didáctica, tener presentes los principios que caracterizan a los grupos culturalmente diferenciados nos puede aproximar a entender y conocer los saberes enseñados a través de la memoria colectiva como parte de un proceso educativo importante de los pueblos indios, con el propósito de reafirmar su coherencia y su unidad simbólica y cosmológica, de acuerdo con la instauración del pasado y las crecientes demandas educativas de los pueblos indios, después de más de quinientos años de colonización.

Si la didáctica para sujetos indígenas migrantes es entendida como un hacer pensar más allá de lo determinado por la cultura occidental, luego entonces, lo determinado no puede quedarse en la descripción y repetición de conceptos y supuestos dados como totalidades homogéneas, sino que implica hacer pensar desde las estructuras simbólicas de los pueblos indios, materializando su pensamiento en palabras que cobren un significado simbólico como parte de la construcción de un conocimiento frente a su devenir histórico.

La propuesta de aquí dada plantea, para cualquiera de los escenarios en los que se trabaje con estos grupos indígenas migrantes, recuperar la memoria colectiva, fortalecer la identidad étnica y resignificar sus valores culturales.

A lo largo de la presente investigación constatamos que la imagen permite la reconstrucción de una realidad como una dimensión que abre la percepción del sujeto y permite el pensamiento conceptual, además de que, como parte del dibujo ayuda en el proceso enseñanza-aprendizaje a la desestructuración de la información acompañada del relato tradicional.

La propuesta señala que los planes y programas de estudios para los migrantes indígenas no deben ser el punto de partida, sino, por el contrario, tendrán que serlo los contenidos culturales indígenas que se recuperan a través de la memoria colectiva y que prevalecen a partir de la tradición oral, como las fiestas tradicionales, de las cuales se desprenden varios ritos y mitos; el tequio como una práctica cultural actual importante en todas las culturas

mesoamericanas; símbolos, mitos y ritos de la siembra, del corte de la madera; el adobe y el barro; los textiles y la palma; la fabricación de los colores, la boda, el nacimiento de un bebé, el bautizo, el compadrazgo, el entierro, ritos de iniciación, chamanismo y otros; de éstos se desprenden mitos, leyendas, glifos, pinturas, calendarios, cuentos, juegos, etcétera.

Reconocer todo este bagaje cultural implica respetar y atender la diversidad cultural, porque el atender y respetar no siempre está dado en el “te reconozco” aunque “no te acepto”, en el fondo porque si realmente se atendiera a esta diversidad empezaríamos por entender que los contenidos culturales pueden describirse como parte de una costumbre que cristaliza significados de la cosmovisión indígena, en tanto los significados de un símbolo dependen de su composición cultural, además de tener la cualidad de poder ser abordados de manera articulada desde diferentes saberes, no disciplinas, porque entonces se caería en una camisa de fuerza con respecto a la ciencia occidental; haré referencia al concepto de saberes porque desde la cultura prehispánica también era “ciencia”.

Por otro lado, habría que conformar las creencias compartidas de los pueblos originarios como contenidos culturales que expresan el pensamiento histórico de los pueblos indios y no partir del pensamiento occidental, en el que el conocimiento acota a los límites disciplinarios, en tanto sus objetos de estudio no dan cuenta, no expresan ni reflejan las necesidades de los indígenas.

Los sujetos indígenas forman parte de una cultura con particularidades y especificidades que no pueden ser consideradas en el mismo marco de la educación escolarizada; en el caso concreto de los migrantes, la enseñanza-aprendizaje en la escuela los coloca en un proceso de desarrollo, de formación y de pensamiento diferente a su lógica de razonamiento y, por consecuencia, de su lenguaje.

Siguiendo con la propuesta, planteo trabajar con guiones didácticos orales en L1 (lengua materna); porque a través de éstos el sujeto puede seguir una lógica en la construcción del conocimiento a partir de la oralidad en la que él, por determinación histórica, está formado y ha interiorizado desde

sus antepasados. Esta estrategia didáctica, que de alguna manera ya se ha trabajado con grupos multigrados, la retomo con el carácter de oral, apoyada en casetes y grabadoras, lo que permite al docente indígena establecer una correspondencia entre el proceso de pensamiento cultural del sujeto indígena y el objeto de conocimiento que debe partir de acontecimientos, lo que conlleva una forma específica de operar metodológicamente desde la multiculturalidad y el plurilingüismo.

Los guiones didácticos orales van más allá de una simple transmisión de estructuras lingüísticas y contenidos programáticos; por el contrario, hacen más bien referencia a un problema de enseñanza y de aprendizaje diferentes, en la medida en que el niño indígena se identifica con su lengua materna y con su estructura lingüística como una forma de expresar una identidad a través de un pensamiento que trasmite una concepción de vida, de valores y de su condición histórica como sujeto culturalmente diferenciado.

## **REFLEXIONES FINALES**

La población indígena migrante con la que se trabajó cuenta con un pasado vivo y un presente activo que dan cuenta de una interiorización cultural y un interaccionismo simbólico que incide directamente en el comportamiento socio-cultural de cada uno de ellos como parte integrante de su grupo étnico.

Considerando lo anterior, en el marco referencial de la investigación, el sujeto social indígena está culturalmente diferenciado, porque su determinación histórica lo ha sometido y restringido a un desarrollo lingüístico y cultural propio. Si a esta determinación histórica le agregamos su condición como migrante con diversas modalidades y grado de bilingüismo, como el migrante temporal y permanente y cada uno de éstos con diferentes niveles de bilingüismo, luego entonces, la práctica cultural con la que tiene que operar en la ciudad de México lo enfrenta a dos situaciones difíciles de resolver: por un lado, el manejo de su identidad individual y colectiva y, por otro, su

imaginario de progreso estableciendo una relación de “sujeto igual” con un trato diferente por su condición indígena.

El puente articulador entre su determinación histórica como indígena y su condición de migrante abrió una línea de análisis en esta investigación, en la medida en que se tuvo que entender el comportamiento actual de estos sujetos en los procesos de contradicción de su identidad pues no se puede negar que, en su condición histórica desigual, la cultura occidental los ha caracterizado como atrasados y subdesarrollados. Es en esta condición de migrante que la investigación apunta en una postura didáctica que, si bien puede dirigirse a sujetos indígenas que no sean migrantes, centra su particularidad en esta característica a partir de todas las modalidades y niveles de bilingüismo que se detectaron en el trabajo de campo.

En relación con lo anterior, el concepto de lo culturalmente diferenciado fue abriendo brecha para revisar algunas propuestas didáctico-educativas que se han trabajado a nivel institucional para niños indígenas migrantes en la ciudad de México, las cuales propiciaron la reflexión y el análisis, lo que derivó en una postura didáctica para migrantes culturalmente diferenciados.

Actualmente no se puede pensar en los pueblos originarios como grupos que tienen que seguir viviendo en las condiciones de indígenas a las que se han sometido históricamente. En este sentido, habría que diferenciar entre desigualdad y diversidad, pues la primera implica exclusión por su condición socio-cultural y la segunda responde a una herencia cultural milenaria que debe ser incluida como una cultura diferente frente a las otras.

En el caso de los indígenas migrantes, esta inclusión y exclusión los enfrenta a un proceso de cambio en su identidad que, muchas veces, es entendido como la pérdida de realidades homogéneas por otras heterogéneas. Esta realidad cambiante y contradictoria que vive el indígena cuando se ve en la necesidad de separarse de su comunidad, de manera temporal o definitiva, en el marco de esta investigación la entendemos a la luz del proyecto modernizador, en tanto que la visión del mundo va cambiando y, por lo tanto, el indígena también, cuando sale en busca de un desarrollo exterior en el que siente que puede dejar de ser excluido para formar parte de un proyecto

social, aunque en la realidad no siempre es así.

No es posible negar el proceso histórico social que se vive en la actualidad, en el que la política del proyecto modernizador nos impone otros valores sociales, culturales y lingüísticos, situación que conduce a vivir contradicciones que producen alteraciones en las identidades individuales y colectivas y que trae como consecuencia en el indígena migrante el olvido de una memoria colectiva y la pérdida de su lengua étnica.

Con base en lo anterior, la educación para indígenas migrantes se encuentra atrapada en contradicciones frente a la identidad y la desigualdad cultural y lingüística que se viven en la ciudad de México, en la medida en que el proceso de asimilación cultural del migrante va en busca de una igualdad como sujeto social; sin embargo, en los hechos enfrenta un trato diferente por su condición socio-histórica y político-cultural. Esta desigualdad con la que se incorpora a la ciudad lo va asimilando en una forma de vida en la que su condición de migrante se mueve en un híbrido cultural “entre lo propio y lo ajeno”.

Con una lectura globalizante, la escuela intenta ocultar las diferencias que operan con condiciones político-ideológicas de igualdad; empero, muchas veces este imaginario de igualdad se busca en la escuela; sólo que el modelo pedagógico de ésta, en relación con las características de los migrantes, en condición permanente o temporal, se centra en una didáctica homogénea, en la que el método alude a una repetición de conocimientos científicos, sin tomar en cuenta las diferencias simbólicas de razonamiento del niño indígena migrante de acuerdo con la estructura gramatical de su lengua oral.

Si bien es cierto que actualmente la escuela en la ciudad ha empezado a reconocer la situación de los niños indígenas migrantes, las propuestas educativas que se presentan institucionalmente encabezan una postura política, la interculturalidad que se somete a una dinámica social y económica, más que a una determinación histórica de los pueblos originarios. En esta postura política ha mediado el principio de la cultura dominante, que hace como que toma en cuenta la diversidad cultural y lingüística, pero sigue sobreponiendo una ideología del conocimiento científico occidental.

Desde esta postura estandarizante, la didáctica con una visión institucional se sitúa en un paradigma que legitima formas de enseñar a través de libros de texto y, por lo tanto, resuelve en el indígena migrante necesidades vitales de incorporación, pero no enfrenta el desafío de la diversidad cultural y lingüística de estos sujetos sociales históricamente determinados de manera que responda a su lógica de aprendizaje de acuerdo con su pensamiento oral. Evidentemente, no comparto esta postura, ya que el problema de la didáctica para indígenas migrantes como parte de los grupos culturalmente diferenciados implica reconocer su intersubjetividad, en tanto se cobre conciencia de su identidad individual y colectiva y, posteriormente, se entienda la lógica de conocimientos asimétricos, se recuperen sus saberes culturales respecto a la raza, a la lengua y a la cultura como pilares de una memoria colectiva. En esta investigación, el planteamiento es una postura de fondo, en tanto la identidad está mediada en la propuesta.

Desde otro punto de vista, la didáctica no se puede resolver sólo desde la técnica, sino, por el contrario, implica ubicarla en un plano de representación simbólica como elementos necesarios para reconstruir un conjunto de significados que representan saberes en relación con el pasado y presente de los indígenas, lo cual nos pone de cara a una enseñanza-aprendizaje con representaciones y concepciones de ciencia distinta, dependiendo de quién lo impone y quién lo asume.

Ahora bien, en el terreno del conocimiento, la diferencia se finca en el reconocimiento de los pueblos originarios únicamente desde una visión fenomenológica, pero no se toman en cuenta las formas concretas que los indígenas migrantes tienen para desarrollar su pensamiento, el cual no podemos dissociar de su estructura lingüística y de sus formas de pensar su realidad concreta, porque como culturas orales responden a otra lógica de razonamiento, conocimiento y enseñanza-aprendizaje.

De lo anterior se desprende una postura que se fundamenta en la propuesta didáctica que presenta este libro, en la medida en que cuando se hace alusión a una cultura oral, entendemos que ésta no sólo se restringe a la palabra, sino que también, desde la palabra, la comunicación expresa un pensamiento

de vivencia cultural entendida como sabiduría de los antepasados y, por lo tanto, nos dejan ver un pensamiento concreto-abstracto-concreto con una comunicación constante y fluida que va conformando en los sujetos un proceso de aprendizaje continuo y repetitivo. Este aprendizaje individual se articula a un aprendizaje colectivo que se va guardando en la memoria, de generación en generación y, de esta manera, los indígenas tienden a utilizar la abstracción en su vida cotidiana.

Este planteamiento pedagógico-didáctico nos coloca en un desafío con las políticas institucionales para la educación indígena, en la medida en que no compartimos la enseñanza de la lecto-escritura en lengua indígena como una estrategia del Estado para facilitar posteriormente la enseñanza de la lecto-escritura en castellano como segunda lengua, lo que no niega que se recuperen las lenguas indígenas a partir de la escritura, pero esto lo deben hacer los especialistas como parte de un acervo y testimonio cultural, y no como una forma de resolver la desigualdad cultural sobreponiendo una cultura escrita a una lengua oral. Esto no significa que no se deba enseñar al indígena a leer y escribir en castellano, ya que es parte de su derecho social.

En esta postura, el debate educativo para los indígenas migrantes nos coloca en presencia de una desigualdad diferenciada, con una capacidad de reconocimiento y desafío al castellano y a sus conocimientos fenomenológicos, en tanto que sólo se les reconoce en la diversidad desde lo aparente, como los trajes regionales, algunas de sus tradiciones culturales, sus artesanías y otras, pero, en esencia, sus saberes culturales no se reconocen en los parámetros de la ciencia occidental. Esta postura de jerarquía científica desprende una conciencia de origen conceptual que figura en un pensamiento de civilización diferente al que se encuentra atrapado en la idea de sujeto atrasado; en este plano de la diferencia epistémica, el sujeto social indígena se forma en la escuela más como un sujeto teórico que debilita su identidad, que como un sujeto crítico social, en tanto se vean fortalecidas su individualidad y colectividad como sujeto históricamente determinado.

Esta última postura de formación educativa, habría que pensarla a partir de uno de los lazos más fuertes de vinculación entre los indígenas migrantes,

como su tradición oral y el aprendizaje por acompañamiento, además de la vinculación entre <tradición oral, memoria colectiva y aprendizaje por acompañamiento>, triada que sustenta la propuesta didáctica para población indígena migrante. En tanto que los comportamientos lingüísticos con el estilo propio de comunicación y expresión de su pensamiento histórico y místico nos llevaron a recuperar al dibujo y al color como una estrategia didáctica; en la medida en que, desde el exterior se puede recuperar el pensamiento concreto-abstracto-concreto de estos sujetos y, a partir de este material intersubjetivo poder trabajarlo con su lógica cosmológica y así devolverlo desde su pensamiento epistémico, como parte de su expresión cultural y lingüística, el proceso didáctico permite exteriorizar sus saberes culturales interiorizados, recuperando la memoria colectiva de su tradición oral, en la medida en que el sujeto indígena migrante se incorpora a la educación escolarizada desde la diversidad cultural y se reconoce como sujeto indígena históricamente determinado y como migrante culturalmente diferenciado.

Pensar a la didáctica desde esta postura implica un proceso de encuentro y reencuentro de identidades, lo que deriva en el reconocimiento y aceptación de sí mismo; por un lado, la escuela se ubicaría más en la formación de un sujeto crítico social que en un sujeto teórico. En este sentido, la didáctica recupera el carácter ágrafo de las culturas mesoamericanas, lo cual permite indagar en el dibujo y el color elementos culturales clave de las formas de pensar su realidad con otra lógica de aprendizaje y conocimiento cultural; es decir, nos permite interiorizar en el archivo oculto u olvidado de los sujetos y rescatar la memoria colectiva y activarla como parte de un proceso de formación para fortalecer su identidad.

Esta forma de trabajar con el dibujo y el color implica “el retorno sobre sí mismo”, lo que deriva en un proceso de des-formación y formación de estructuras parametrales. La des-formación requiere un reencuentro consigo y con el otro (el occidental); la aceptación de las diferencias es el reconocimiento de sí mismo. Las estructuras parametrales son referencias no conscientes ni explícitas pero que cumplen una función determinante en el sujeto y que

pretenden estabilizar las cosas, impidiendo entender la realidad en movimiento y ocultando a su vez otras realidades.

“El retorno sobre sí mismo” a partir del dibujo y el color lo podemos ligar con la palabra, la cual cobra sentido y significado con su devenir histórico. Esta complejidad de interacción entre el dibujo y la palabra articulan saberes culturales y saberes prácticos que son parte de una memoria colectiva que interactúa con el aprendizaje individual; en otras palabras, el saber aprehendido por la tradición oral no significa sólo repetir un conocimiento, sino que representa un concepto que podemos resignificar en el paso de la imagen concreta al colectivo cultural al que se pertenece; por eso, el recordar nos remite a un estado pasado, con respecto al actual, el presente con el color y el dibujo figurativo es sólo un punto de encuentro con el pasado.

De esta manera, el dibujo figurativo y el color representan una estrategia didáctica básica de conexión entre las formas de conocer y de aprender del sujeto social indígena migrante, porque la articulación de ambos da cuenta de un pensamiento cosmológico y nos permite identificar elementos simbólicos a partir de un reconocimiento y reencuentro cultural con su pasado histórico. Es en este sentido que la cultura y la identidad juegan un papel importante como parte del imaginario simbólico interno del sujeto social indígena migrante con su conocimiento cultural, como un elemento necesario para reconstruir un pensamiento concreto-abstracto en relación con su referente cultural colectivo.

Lo anterior nos sitúa en una propuesta que busca potencializar el conocimiento cultural de los sujetos para que manifiesten sus propios saberes a partir del dibujo figurativo, en la medida en que articulen una representación de su realidad en relación con una abstracción dada en el dibujo. Es con base en ello que los dibujos tendrán que formar parte de un material didáctico, entendido éste como el material teórico, práctico y metodológico que los sujetos van construyendo como parte significativa de su proceso de aprendizaje, el cual responde a una cultura oral. Con esta estrategia didáctica se recupera el pensamiento espitémico del sujeto, en la medida en que, a través de éste, se materializa un mensaje, se cristaliza una comunicación y se

recupera una memoria colectiva, en tanto que el dibujo figurativo y el color muestran una imagen mental que se descompone en elementos simbólicos que se reagrupan con ciertos patrones culturales que se complementan con el relato oral.

Es importante aclarar que a través del dibujo figurativo el sujeto social indígena migrante no puede representar una realidad concreta, pero sí se puede interrogar sobre ella, para que el sujeto exteriorice su pensamiento interior de la realidad, su realidad como indígena migrante; asimismo, el interrogatorio permite al sujeto des-componer el conocimiento desde muchos atributos cognitivos y simbólicos. En este sentido, el dibujo figurativo se enfoca a entender y comprender una forma de comunicar un mensaje cultural determinado por la tradición oral. En otras palabras, el dibujo figurativo nos permite trascender en el silencio cultural y lingüístico de los indígenas migrantes con la idea de desafiarlo reconociéndose y aceptándose en la diversidad.

La argumentación sostenida con el dibujo y, como referente, la imagen figurativa, permite interactuar entre el pensamiento místico y el pensamiento histórico a partir de una intersubjetividad, con los saberes directos del sujeto en un contexto particular y en un proceso espontáneo. Sabemos que, por determinación histórica, los indígenas pertenecen a una cultura oral y podemos transferir su carácter ágrafo en el dibujo, el cual nos permite recuperar algunas de sus estructuras de pensamiento desde otra lógica de aprendizaje y conocimiento cultural, como lo exige la cultura escrita. En este sentido, la estrategia didáctica que se busca con el dibujo figurativo requiere, a su vez, de otra estrategia que apoye y complemente el pensamiento oral desde el referente lingüístico y el pensamiento epistémico que de éste se deriva. En la cultura oral, el conocimiento requiere de una manera particular de construirse, porque es a través de éste que se materializa el pensamiento particular de cada sujeto.

Con base en lo anterior, la propuesta también plantea trabajar con guiones didácticos orales, los cuales recuperan, en cierta manera, el patrón de enseñanza-aprendizaje por acompañamiento con palabras cortas, ejemplos

concretos en los que la observación, intuición y percepción favorezca la lógica de aprendizaje del niño. Esta estrategia no hace referencia sólo a un intercambio de saberes por esta vía, sino, por el contrario, va más allá en tanto los guiones didácticos nos permitan poner los límites entre dos lógicas de abstracción-concreción como entre la cultura oral y la cultura escrita.

Si articulamos lo anterior con la concepción de didáctica como un hacer pensar que implica el “retorno sobre sí mismo”, entonces, el proceso enseñanza-aprendizaje para sujetos sociales indígenas migrantes nos pone cara a cara entre el conocimiento fenomenológico y su capacidad dada por su historicidad cultural, las cuales, en el fondo, juegan dos formas epistémicas de construir el saber cuando el sujeto se enfrenta a la educación escolarizada y/o a las demandas sociales como sujeto migrante, lo que implica entender la lógica diferenciada para construir el saber dado por un saber cosmológico que despliega una estructura de concreción-abstracción del conocimiento cultural, simbólico y ritual de acuerdo con su ritmo de aprendizaje más totalizador, a diferencia del aprendizaje escolar que responde a otra lógica de concreción-abstracción, en tanto el saber se prejuiza teóricamente y se incorpora con otra exigencia de lógica formal, de acuerdo con el espacio educativo escolar.

Lo anterior representa para esta propuesta un principio organizativo-didáctico que privilegia un trabajo individual a partir de un pensamiento colectivo en relación con sus diferentes saberes clasificados en cinco grupos: saberes culturales, y entre éstos los saberes por relato y saberes prácticos; saberes formativos y multiculturales, que son saberes que el sujeto tendría que ampliar como parte importante de su formación escolarizada y, asimismo, como un aspecto necesario para fortalecer su identidad como indígena y como mexicano y para entender que existen otros grupos culturales en el mundo con usos y costumbres parecidas y diferenciadas a su grupo étnico.

Entendemos que estos saberes operan de acuerdo con la diversidad migratoria de cada una de las familias y con base en su nivel escolar y de bilingüismo; es por ello que proponemos que en este proceso interactúen el niño y los docentes indígenas (estudiantes indígenas de la UPN) a través del dibujo figurativo para que se identifiquen, a partir de un registro, con-

ceptos clave ordenadores, desde la lógica de apropiación del niño, para que identifiquen sus saberes, sus vacíos, limitaciones y confusiones.

Con base en ello, habría que sistematizar la información con un grado de dificultad creciente a partir de tres momentos de aprendizaje: el primero para identificar los saberes que tiene claros y los que no lo están, en relación con su cultura. En el segundo momento se busca que el niño conozca otros saberes para encontrar semejanzas y diferencias; el tercero se dirige a la construcción conceptual y práctica de la diversidad cultural e interdisciplinaria.

Lo anterior habría que llevarlo a dos escenarios educativos que se ubicaron durante el trabajo de campo: uno en los talleres interculturales que ahora denominamos “círculos de estudio para grupos culturalmente diferenciados, dirigidos principalmente a niños y niñas en edad escolar”, y el otro en las instituciones educativas donde se cuente con población indígena migrante. Para ambos casos, el dibujo figurativo será el punto de partida y los guiones didácticos orales se trabajarán como una estrategia de aprendizaje por acompañamiento, ya que éste exige también un trabajo intelectual en coordinación con los miembros que integran este acompañamiento.

En este sentido, la propuesta es trabajar con el dibujo a partir de estrategias de acompañamiento y con guiones orales con la idea de recuperar los procesos de aprendizaje y las formas de construir el conocimiento, a partir de una intersubjetividad concatenando su construcción histórica y su memoria colectiva. En esta condición de reto, por un lado las demandas del proyecto modernizador y, por otro, el rescate de las culturas milenarias, la presente investigación hace una propuesta didáctica que recupera la parte oral, el estilo propio de aprender de los pueblos originarios y su forma de asumir la realidad como sujetos indígenas migrantes, respetando su reconocimiento cosmológico por tradición oral, para que desde lo educativo se forme en la diversidad y no sólo en el discurso político.



## BIBLIOGRAFÍA

- ADAMS Richard N., “Los pueblos indios en el proceso de globalización”, en *Anuario indigenista*, vol. xxxii. México, Instituto Indigenista Interamericano, 1993, pp. 363-379.
- ALMEIDA, M. de Diago, Julieta Haidar *et al.*, *Lengua y cultura en el Ecuador*. Quito, Instituto Otavaleño de Antropología, 1979, pp. 11-47 y 251-342.
- Anuario indigenista, III, vol. xxxii. México, Instituto Indigenista Interamericano, 1993.
- ARGUEDAS, María José, *Los ríos profundos*. Buenos Aires, Losada, 1998.
- AUGÉ, Marc, *Los “no lugares”. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona, Gedisa, 1996.
- AZCOAGA, Juan E., *Del lenguaje al pensamiento verbal*. Barcelona, Ateneo, 1986.
- BARABAS, Alicia Mabel y Miguel Alberto Bartolomé, *Los protagonistas de las alternativas autonómicas*. Documento inédito, 1996.
- BARRÉ, Marie Chantal, “Políticas indigenistas y reivindicaciones indias en América Latina 1940-1980”, en Bonfil, Ibarra *et al.*, *América Latina: etnodesarrollo y etnocidio*, Costa Rica, FLACSO 1982. (25 Aniversario)
- BARTOLOMÉ, Miguel Alberto, “Articulación de la Diversidad. III Reunión de grupos de Barbados”, en *Anuario Indigenista*, vol. xxxii. México, Instituto Indigenista Interamericano, 1993, pp. 143-178.

- BERTELY BUSQUETS, María y Adriana Robles Valle, coords., *Indígenas en la escuela*. México, COMIE, 1997.
- BLANCARTE, Roberto, comp., *Cultura e identidad nacional*. México, FCE, 1994.
- BLUMER, Herbert, *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona, Hora, 1981.
- BONFIL BATALLA, Guillermo, "Lo propio y lo ajeno, una aproximación al problema del control cultural", en *La cultura popular*. México Premiá, 1983, pp. 76-86.
- \_\_\_\_\_, comp., *Hacia nuevos modelos de relaciones interculturales.*, México, Conaculta, 1993.
- \_\_\_\_\_, comp., *Utopía y revolución: el pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina*. México, Nueva Imagen, 1981.
- \_\_\_\_\_, *La cultura popular*. México Premiá, 1983.
- \_\_\_\_\_, *México profundo. Una civilización negada*. México, CIESAS/SEP, 1989.
- BOURDEIU, Pierre, "Estructuras, hábitos y prácticas". Tomado de *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Librairie Droz, Paris-Ginebra, 1972, pp. 174-189. Trad. de Ana Luisa Vega y Gabriela Montes de Oca, en Gilberto Giménez, comp., *Programa nacional de formación de profesores universitarios en ciencias sociales. La teoría y el análisis de la cultura*. México SEP, Universidad de Guadalajara y COMECO, pp. 265-280.
- \_\_\_\_\_, *Homo academicus*. París, De Minuit, 1984.
- \_\_\_\_\_, *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI, 1998.
- BRUMER, Herbert, *El interaccionismo sintáctico: perspectivas y método*. Barcelona, Hora, 1982.
- BRUNNER, J. y A. Flisfish, *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*. Santiago de Chile, FLACSO, 1983.
- BRUNNER, José Joaquín, *América Latina: cultura y modernidad*. México, De REI, 1994.

- CAMERON, McCarthy, *Racismo y currículum*. Madrid, Morata, 1993. (Pedagogía Educación Crítica)
- CAMPOS, Miguel Ángel y Rosaura Ruiz Gutiérrez, *Problemas de Acceso al conocimiento y enseñanza de las ciencias*. México, IIMAS-UNAM, 1996.
- CARBÓ, Teresa, *El discurso parlamentario mexicano entre 1920 y 1950*. México, CIESAS, 1995.
- CASSIRER, Ernest, *La filosofía de la ilustración*. México, FCE, 1984.
- CASTAÑEDA CAMEY, Xóchitl y Gladys J. Guadron Castro, “Antecedentes de la medicina prehispánica”, *La medicina tradicional en el ciclo vital Tepozteco*. Tesis. México, Escuela Nacional de Antropología e Historia, INAH-SEP, pp. 87-116.
- CASTILLO HENÁNDEZ, Mario Alberto, *El mundo del color en Cuetzalan: un estudio etnociéntífico en una comunidad nahua*. México, Conaculta/INAH, 2000.
- COHETO MARTÍNEZ, Cándido, “Avances y perspectivas de la educación indígena en Oaxaca”, en Nemesio J. Rodríguez *et al.*, eds., *Educación, etnias y descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural*, vol. 1. México, UNESCO, 1983.
- Convocatoria. *II Congreso Nacional Ordinario*, AMPIBAC, México, 1983.
- Cuaderno Estadístico Delegacional INGI*, en <<http://www.equidad.df.gob.mx/cuerpo/indigenas/diag.htm>>, 1995.
- CHÁVEZ ARELLANO, María Eugenia, “Identidad y migración y expectativas de algunos masahuas en la ciudad de México”, en *Gazeta de Antropología*, núm. 20. México, texto 20-7072004.
- CHÁVEZ ARELLANO, María Eugenia, *Identidad y cambios culturales. Los mazahuas de San Antonio Pueblo Nuevo*. México, Universidad Autónoma de Chapingo, 2003.
- DE LELLA, Cayetano y Ana María Ezcurra, comps., *Chiapas, entre la tormenta y la profecía*. Buenos Aires, Instituto de Estudios y Acción Social.
- DE VOS, George, *Antropología psicológica*. Barcelona, Anagrama, 1981.

- DECONCHY, Jean-Pierre, "Sistemas de creencias y representaciones ideológicas", en S. Moscovici, *Psicología social. II. Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales*. Barcelona, Paidós, 1988, pp. 439-467.
- DENISE, Jodelet, "La representación social: fenómenos, conceptos y teoría", en S. Moscovici, *Psicología social. II. Pensamiento y vida social psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Paidós, 1988, pp. 469-494.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel, "Procesos curriculares, institucionales y organizacionales". México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 1995. (*Investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa*)
- ESCALANTE, Pablo, *Educación e ideología en el México antiguo*. México, Ediciones El Caballito, 1985.
- Esquisse d'une théorie de la pratique (Librairie Droz, París-Ginebra, 1972, pp. 174-189.) en Gilberto Jiménez, M., comp., *Programa nacional de formación de profesores universitarios en ciencias sociales. La teoría y el análisis de la cultura*. Trad. de Ana Luisa Vega y Gabriela Montes de Oca. México, SEP/Universidad de Guadalajara/COMECOSO.
- ESTABLET, Roger, "Cultura e ideología". Tomado de *Cahiers Marxistes-Leninistes*, publicados por el círculo de estudiantes comunistas de la Ecole Normale Supérieure, núms. 12-13, julio-octubre de 1996, pp. 15-18. Trad. de Gilberto Giménez Montiel, en Gilberto Jiménez M., comp., *Programa nacional de formación de profesores universitarios en ciencias sociales. La teoría y el análisis de la cultura*. México, SEP/Universidad de Guadalajara/COMECOSO, pp. 177-180.
- ESTEBAN, Lisa, *La teoría de la cosmovisión. Un mundo nuevo para la humanidad. La armonía espacio-tiempo en el universo y en el hombre y el sentido de la "unidad" cósmica-sin unidad*. Buenos Aires, Instituto de la Teoría de la Cosmovisión, 1973, pp. 16-63.
- FARR, Robert M., "Las representaciones sociales", en S. Moscovici, *Psicología social, II. Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales*. Barcelona. Paidós, 1988, pp. 495-533.

- FARRISS, Nancy, "Recordando el futuro, anticipando el pasado: Tiempo histórico y tiempo cósmico entre los mayas de Yucatán", en *La memoria y el olvido*. Segundo simposio de historia de las mentalidades. México, SEP (Culturas), 1985, pp. 47-60. (Científica INAH)
- FILLOUX, Jean Claude, *Intersubjetividad y formación. El retorno sobre sí mismo*. México, Novedades Editoriales, 1996.
- FISHER, Berenice M. y Anselm L. Strauss, "El interaccionismo", en Botto-  
more, Tom y Robert Nidbet, *Historia del análisis sociológico*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1988, pp. 522-569.
- FOSTER, George M., *Cultura y conquista, la herencia española en América*. Trad. de Carlos A. Castro. México, Universidad Veracruzana, 1985.
- GEERTZ, Clifford, *La interpretación de la cultura*. 8a. reimp. Barcelona, Gedisa, 1996. (CIA-DE-MA)
- GIMÉNEZ MONTIEL, Gilberto, comp., "La problemática de la cultura en las ciencias sociales", en *Programa nacional de formación de profesores universitarios en ciencias sociales. La teoría y el análisis de la cultura*. México, SEP/Universidad de Guadalajara/COMECOS, 1987, pp. 15-86.
- GLAZMAN, Raquel, "Los actores de la investigación curricular al inicio de 1988", en A. Furlán y M. Pasillas, *Desarrollo de la investigación en el campo del currículum*. México, ENEP-Iztacala, UNAM, 1995.
- GODED, Jaime, "El mensaje didáctico audiovisual: producción y diseño", en *Deslinde. Cuadernos de cultura política universitaria*. México, UNAM, s. f. (Serie Nuevos Métodos de Enseñanza, 12)
- GORTARI KRAUSS, Ludka de, "Educación indígena", en *Revista Educación 200*, núm. 7. México, Instituto Mexicano de Investigaciones Educativas S. C., diciembre de 1995.
- GREIMAS, Algirdas J. y Jacques Fontanille, *Semiótica de las pasiones. De los estados de cosas a los estados de ánimo*. México, Siglo XXI, 1994.
- GRUZINSKI, Serge, *La colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y occidentalización en el México español siglos XVI-XVIII*. México, FCE, 1995.
- \_\_\_\_\_, *La guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a "Blade Runner"*. México, FCE, 1995.

- GUIRAUD, Pierre, *La semiología*. México, Siglo XXI, 1972.
- HALL, Edward T., *La dimensión oculta*. México, Siglo XXI, 1998.
- HEIDER, Karl G., "The Rashoomos effect: When Ethnographers disagree", en *American Anthropologist*, vol. 90, núm. 1, marzo de 1988, pp. 73-81.
- HELL, Víctor, *La idea de la cultura*. México, FCE, 1986. (Breviarios)
- HERNÁNDEZ DÍAZ, Jorge, "La construcción de la categoría 'Indio' en el discurso antropológico" y "La (re) construcción de los referentes de la identidad colectiva en el discurso de las organizaciones indígenas", en Jorge Hernández Díaz, coord., *Las imágenes del indio en Oaxaca*. México, Instituto Oaxaqueño de las Culturas/Fondo Estatal para la Cultura y las Artes/Universidad Autónoma Benito Juárez, 1998.
- HERNÁNDEZ FRANCO, Gabriel *et al.*, coords., *Modelo de la educación indígena*. México, SEP, Dirección General de Educación Indígena, s. f.
- HERNÁNDEZ LÓPEZ, Ramón, "Reflexiones en torno al sistema de educación indígena bilingüe y bicultural", en Nemesio J. Rodríguez *et al.*, eds., *Educación, etnias y descolonización en América latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural*, vol 1. México, UNESCO, 1983.
- HERNÁNDEZ, FRANCO Gabriel, "Los momentos históricos de la educación indígena bilingüe-bicultural". Documento leído en la Ceremonia de Clausura del Seminario sobre Criterios y Estrategias para el Diseño Curricular de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural, coordinado entre ICASE y la DGEI, México, 13 de septiembre de 1983.
- HERRERA LABRA, Graciela e Ivonn Sámano, *Proyecto interinstitucional UPN y Delegación Coyoacán*. México, Delegación Coyoacán, verano de 1999.
- "Historia de Coyoacán", en <<http://www.coyoacan.gob.mx/coyoacan/historia.html>>.
- HOFFMANN, Odile y Fernando I. Salmerón Castro, coords., *Nueve estudios sobre el espacio. Representaciones y formas de apropiación*. México, CIESAS/ORSTOM, 1997.
- INI 30 años después. *Revisión crítica*. México, Instituto Nacional Indigenista, diciembre de 1978. (Número especial de aniversario)

- JORNADA, La, “Desarrollo de los pueblos indígenas. Anteproyecto de reforma a los artículos 4º y 115 constitucionales”, en *Perfil de La Jornada*. Viernes 22 de septiembre de 1995.
- JULIÁN CABALLERO, Juan, “El profesional indio y su identidad comunitaria. Una reflexión desde dentro”, en Jorge Hernández Díaz, coord., *Las imágenes del indio en Oaxaca*. México, Instituto Oaxaqueño de las Culturas/Fondo Estatal para la Cultura y las Artes/Universidad Autónoma Benito Juárez, 1998.
- KAAMAL BALANTÚN B. A., *Curso de capacitación psicopedagógica para aspirantes a promotores culturales bilingües*. Mérida, SEP, Usede-Yucatán, Subsecretaría de Educación Elemental, Dirección General de Educación Indígena, Departamento de Educación Indígena, agosto de 1984.
- Kaës, R., *La institución y las instituciones*. México, Paidós, 1996.
- KIRK, Jerome y Marc L. Miller, “Reliability and validity”, en *Qualitative Research*. Londres, Sage, 1986. (*Qualitative Research Methods*, vol. 1)
- LAKOFF, George y Mark Jonson, *Metáforas de la vida cotidiana*. Trad. Carmen González Marín. Madrid Cátedra, 1995.
- LE GOFF, J., *Los intelectuales en la Edad Media*. México, Gedisa, 1987.
- LE GOFF, J., *Tiempo trabajo y cultura en el occidente medieval*. Madrid, Taurus, 1983.
- LEACH, Edmundo, *Cultura y comunicación. La lógica de la conexión de los símbolos*. México, Siglo XXI, 1989.
- LECOURT; Dominique, *Para una crítica de la epistemología*. México, Siglo XXI, 1982. (Colección Mínima 72)
- LECHUGA, Ruth, coord., *Artes de México*, núm. 35. Fundada en 1953 por Miguel Salas Anzures y Vicente Rojo. México, 1996. (2a. ed., 2000)
- LEGROS, Monique, “La expresión del pasado, del náhuatl al castellano”, en *La memoria y el olvido. Segundo simposio de historia de las mentalidades*, México, INAH, 1985, pp. 21-32. (Colección Científica)
- LENKERSDORF, Carlos, “Aspectos de la educación desde la perspectiva maya-tojolabal”, en *Reencuentro*, núm. 33, UAM-X. México, mayo de 2002.

- \_\_\_\_\_, *Los hombres verdaderos voces y testimonios tojolabales*. México, Siglo XXI, 1996.
- LEÓN-PORTILLA, Miguel, *La filosofía náhuatl*. México, UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas, 1983.
- LÓPEZ AUSTIN, Alfredo, *Cuerpo humano e ideología. Las concepciones de los antiguos nahuas*. Tomo I. México, UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas, 1980.
- \_\_\_\_\_, *La educación de los antiguos nahuas 1 y 2*. México, Ediciones El Caballito, 1985.
- LÓPEZ GARCÍA, Arcadio, *Juego de la lotería náhuatl*. Trabajo presentado en el curso de Didáctica General en el Posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas en el semestre 2001-1.
- LÓPEZ GUZMÁN, Bartolomé, *Educación indígena intercultural para niños de Xochistlahuaca, Guerrero*. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1999. (Variaciones)
- LÓPEZ, Gerardo y Sergio Velasco, *Aportaciones indias a la educación*. México, Ediciones El Caballito, 1985.
- MEAD, G. H., *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. México, Paidós, 1993.
- MEDINA HERNÁNDEZ, Andrés, "Educación indígena", en *Revista Educación 2001*. México, Instituto Mexicano de Investigación Educativa, S. C., núm. 7, diciembre de 1995.
- \_\_\_\_\_, "El etnopopulismo y la cuestión nacional en México: el espacio político de los grupos étnicos", en *Anales de Antropología*, vol. xxiv, México UNAM, 1987, pp. 171-198.
- \_\_\_\_\_, "La cuestión étnica en México: una reconsideración histórica", en *Boletín de Antropología Americana*, núm. 16. México, Instituto Panamericano de Geografía e Historia, diciembre de 1987.
- \_\_\_\_\_, "La educación como etnocidio", en *Ojarasca*, núm. 17. México Pro-México Indígena. A. C., febrero de 1993, pp. 12-15.
- \_\_\_\_\_, *La educación indígena: una Reflexión antropológica y una propuesta etnográfica*. México, UNAM, septiembre de 1992. (Documento inédito.)

- \_\_\_\_\_, “La etnografía de México: un cambiante y milenarismo mosaico de lenguas y culturas”, en *Revista Universidad de México*, vol. XLV, núm. 477. México. UNAM, octubre de 1990, pp. 10-18.
- \_\_\_\_\_, “La identidad étnica: turbulencias de una definición”, en Leticia J. Méndez y Mercado, *I Seminario de Identidad*. México, IIA/UNAM, 1992, pp. 13-27. (Cuadernos de investigación.)
- MELGAR BAO, Ricardo *Muchos Chiapas en América Latina. Las políticas etnocidas de los militares y tecnócratas neoliberales* en <<http://www.colciencias.gov.co/seiaal/documentos/rmt.htm>>, 2000.
- MELGAR BAO, Ricardo, “El patrimonio cultural y la globalización”, en *Revista Memoria*, núm. 128. México, octubre de 1999.
- MELGAR BAO, Ricardo, “El universo simbólico de ritual en el pensamiento de Victor Turner”, en revista electrónica, *Revista del Instituto de Investigaciones Histórico Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima*, en <<http://www.unmsm.edu.pe/sociales/revistasindex/resumen7.htm>>
- MELGAR BAO, Ricardo, “Las utopías indígenas y la posmodernidad en América latina”, en *Revista Americana*, vol. 6, año VIII. México, noviembre-diciembre de 1994, pp. 65-79.
- MELVILLE, Roberto, *El proyecto Tennessee. Modelo internacional de gestión de cuencas hidráulicas y Agricultores mexicanos de Texas a Tamaulipas. Repatriación en 1939*, México, CIESAS, s. f.
- MELVILLE, Roberto, *Las obras de defensa del bajo río Bravo. Antecedente histórico en el manejo de cuencas fluviales*. México, CIESAS, 21-23 de octubre de 1998.
- MENA, Patricia, Héctor Muñoz y Arturo Ruiz, *Identidad lenguaje y enseñanza en escuelas bilingües indígenas en Oaxaca*. México, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201, 1999.
- MÉNDEZ Y MERCADO, Leticia Irene, comp., *I Seminario sobre identidad*. México, Instituto de Investigaciones Antropológicas, 1992.
- MIGNOLO, Walter D., “Los estudios subalternos ¿son posmodernos o poscoloniales?: la política y las sensibilidades de las ubicaciones geoculturales”, en *Revista Casa de las Américas*, núm. 204, La Habana, Cuba, 1996, pp. 20-40.

- Mintz, Sidney W., "The sensation of moving, while standing still", en *American Ethnologist*, vol. 16, noviembre de 1989, pp. 786-796.
- MOLES, Abraham, *La imagen. Comunicación funcional*. México, Trillas, 1991.
- MOLINA DEL VILLAR, América, "Características y síntomas del matlazahuatl" y "Origen y propagación", en *Propagación del matlazahuatl*. México, El Colegio de México, 1998.
- MORÍN, Edgar, "La crisis de la cultura cultivada", en *Sociología*. Madrid, Tecnos, 1995, pp. 300-332.
- MOSCOVICI, Sergio, *Psicología social. II. Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales*. Trad. de David Rosenbaum. Barcelona, Paidós, 1988.
- MUÑOZ, Héctor *et al.*, coords., *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. México, UAM-I/ENAH, 1996.
- MURDOCK, George P., *Guía para la clasificación de los datos culturales*. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, 1994.
- NAHMAD, Salomón, "Indioamérica y educación: ¿etnocidio o etnodesarrollo?" en Bonfil, Ibarra *et al.*, *América Latina: etnodesarrollo y etnocidio*. Costa Rica, FLACSO, 1982. (25 Aniversario)
- NAVA L., E. Fernando, *El derecho a hablar con mi mamá*. Documento presentado en El Encuentro Académico Patrimonio Intangible. México, Museo Nacional de Antropología, 29 de noviembre de 2000.
- NOËLLE CHAMOUX, Marie, *Trabajo, técnicas y aprendizaje en el México indígena*. México, SEP/CIESAS, 1992.
- ONG, Walter J., *Realidad y escritura*. México, FCE, 1996.
- SEP, *Orientaciones y sugerencias para la práctica docente. Uso y enseñanza de la lengua materna y segunda lengua en la educación inicial, preescolar y primaria intercultural bilingüe*. México, SEP, 1999.
- ORNELAS TAVÁREZ, Gloria Evangelina, *Formación docente ¿En la cultura? Un proyecto cultural educativo para la escuela primaria*. México, Universidad Pedagógica Nacional, 2000. (Textos 17)

- PARIS POMBO, María Dolores, *Crisis e identidades colectivas en América Latina*. México, Premiá, 1990.
- PIMENTEL, Luz Aurora, *El relato. Estudios de teoría narrativa*. México, Siglo XXI, 1998.
- Plan nacional para la instrumentación de la educación indígena bilingüe-bicultural. Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A. C. México, 11 de diciembre de 1979.
- Plan Oaxaca. Instrumentación de la educación Indígena bilingüe-bicultural. Oaxaca, SEP-AMPIBAC, 1981.
- POSADA, Miriam, “Industriales se oponen a que se negocie un acuerdo comercial con China”, en *La Jornada*, 4 de agosto de 2003, p. 20.
- “Pueblos originarios y población indígena en el D. F.”, en <www.equidad.df.gob.mx>.
- QUIJANO, Aníbal, “Colonialidad modernidad-racionalidad”, en Heraclio Bonilla, comp., *Los conquistadores. 1491 y la población indígena de las Américas*. México, FLACSO, 1992, pp. 433-447.
- QUINTRIQUEO, Segundo, Proyecto Mineduc, “Kimeltuwün mew amukey ta zugu: una didáctica para abordar el conocimiento mapuche en el proceso de formación inicial en educación intercultural”. Talleres pedagógicos interculturales I, II y III: construcción de identidad y procesos pedagógicos. Documento de trabajo núm. 3. Temuco, Universidad Católica de Temuco/Facultad de Educación/Departamento de Ciencias de la Educación, agosto de 2002.
- RABY, David, *Educación y revolución social en México*. México, SEP, 1974. (SepSetentas, 141)
- RAMÍREZ M., Sergio Ocelocoatl, *Culturas milenarias del Anáhuac*. Ponencia presentada en las Jornadas Culturales y de Evaluación de la Licenciatura en Educación Indígena 2001. México, UPN, 7 de mayo de 2001.
- RITZER, George, “Sociología fenomenológica y etnometodología”, en *Teoría sociológica contemporánea*, Madrid, McGraw-Hill, 1993, pp. 263-311.
- RODRÍGUEZ, Mariangélica, *Mito, identidad y rito. Mexicanos y chicanos en California*. México, CIESAS, 1998.

- ROJAS RABIELA, Teresa, "De los bienes y cosas materiales de los indígenas novohispanos". Ponencia realizada con el apoyo de Conacyt y el CIESAS. Reunión Anual de la American Society for Ethnohistory. Sesión 23, en *Vida cotidiana en Nueva España y en el México decimonónico*. México, 14 de noviembre de 1997.
- ROJAS RABIELA, Teresa, "Evolución histórica del repertorio de plantas cultivadas en las chinampas de la cuenca de México (1982)", en Teresa Rojas Rabiela, comp., *La agricultura chinampera*. Compilación histórica. 2ª. ed. México, UACH, 1993.
- ROJAS RABIELA, Teresa, *La agricultura prehispánica*. Documento de lectura del seminario de Metodología 2, del Doctorado en Antropología Social. México, CIESAS, enero-abril de 1999.
- ROJAS RABIELA, Teresa, *La siembra de ayer. La agricultura indígena del siglo XVI*. México, SEP/CIESAS, 1988.
- ROMERO MUNGÍA, María Elena, *Neponaltzitzin. Matemáticas nabuas Contemporáneas*. México, SEP/DGCP, 1988.
- ROUQUIÉ, Alain, *América Latina introducción al extremo Occidente*. México, Siglo XXI, 1997.
- RUIZ ÁVILA, Dalia, *Tejiendo discursos se tejen sombreros. Identidad y práctica discursiva*. Tomos I y II. México, Universidad Pedagógica Nacional, Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, Fomento Editorial, 2003. (Colección de textos, 36-37)
- RUIZ GONZÁLEZ, María Teresa, *Chinantecos de Oaxaca*. México, INI, 1981.
- \_\_\_\_\_, *Los mixtecos de la sierra*. México, INI, 1982.
- SALAZAR SOTELO, Julia, *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia ¿...y los maestros que enseñamos por historia?* México, Universidad Pedagógica Nacional, 1999. (Educación)
- SÁNCHEZ PARGA, José, *Aprendizaje, conocimiento y comunicación en la comunidad andina*. Quito, Centro Andino de Acción Popular, 1988.

- SAWAMISH, *Así termina la vida y comienza el sobrevivir*. Carta del jefe de la tribu del noroeste de Estados Unidos, enviada al presidente Franklin Pierce en 1855. Mérida, SEP/USED-Yucatán/Secretaría de Educación Elemental/DGEI/Depto. de Educación Indígena. Balantún, agosto de 1984.
- SCHUTZ, Alfredo, *Estudios sobre teoría social*. 18a. ed. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1974.
- SEDEÑO, Livia y María Elena Becerril, *Dos culturas y una infancia: psicoanálisis de una etnia en peligro*. México, FCE, 1985.
- SEP, *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*. México, SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 2001.
- SEP, *Manual para la captación de contenidos étnicos*. México, SEP, Subsecretaría de Educación Elemental/Dirección General de Educación Indígena, 1988.
- SWADESH, Mauricio, *El lenguaje y la vida humana*. México, FCE, 1984.
- TAIPE CAMPOS, Néstor Godofredo, *Dos soles y lluvia en los Andes: Estudio de los valores sociales en los mitos andinos*. Tesis doctoral. México, ENAH, 2000.
- TALIZINA, Nina F., *La formación de las actividades cognitivas de los escolares*. México, Ángeles Editores, 1992.
- TAPPAN MERINO, José Eduardo, "Cultura e identidad", en Leticia Irene Mendoza y Mercado, comp., *I Seminario de identidad*. México, UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas, 1992, pp. 70-90.
- THOMPSON SIDNEY, John E., *Grandeza y decadencia de los mayas*. México, FCE, 1988.
- TOVAR DE GARIBAY, María Fernanda, *Otomíes del estado de Hidalgo*. México, INI, 1981.
- TOVAR, Marcela y Mariam Chavajay *et al.*, coords, *Más allá de las costumbres: Cosmos, orden y equilibrio. El derecho del pueblo maya de Guatemala*. Resultados de la investigación realizada en la región Achi, Chuj, Kíche, Mam, Multiénica Ixcán, Multiénica Petén, Q'éqchiy Tzútujil. Guatemala, SAQBÍCHIL-COPMGUA, septiembre de 1999.
- TURNER, Víctor, *La selva de los símbolos*. México, Siglo XXI, 1994.

- TURO, Marta, "Tintes de México antiguo, xihquititl, nocheztli y ti-xinda", en *Noticias Turismo. La presencia india contemporánea en Oaxaca*. Domingo 25 de enero de 1998, p. 2.
- VARGAS, María Eugenia, *Educación e ideología*. México, CIESAS, 1994.
- VÁZQUEZ MENDOZA, Heriberto, *Los otomíes del altiplano*. México, INI, 1982.
- VILLORO, Luis, *Crear, saber, conocer*. México, Siglo XXI, 1998.
- WALDEGG, Guillermina y David Block, coords., *Estudios en didáctica. Enseñanza y aprendizaje de ciencias histórico sociales, ciencias naturales, salud y ambiente, lengua escrita y matemáticas*. México, Grupos Editoriales Ibero-americanos/Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 1997.
- YURÉN CAMARENA, María Teresa, *Formación, horizonte al quehacer académico. (Reflexiones filosófico-pedagógicas)*. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1999. (Textos)
- ZEMELMAN MERINO, Hugo, "Círculo latinoamericano de reflexiones en ciencias sociales". Seminario Interno de El Colegio de México. México, 10 de septiembre de 1999.
- \_\_\_\_\_, "Cultura y política en América latina", en *Cultura y política en América Latina*. México, Siglo XXI, 1990, pp. 16-52.
- \_\_\_\_\_, "Pensamiento categorial". Minuta elaborada en el Seminario de Epistemología y Educación. México, El Colegio de México, septiembre de 1988.
- \_\_\_\_\_, *Transmisión del conocimiento sociohistórico y su problemática epistemológica*. Ponencia presentada en el Foro nacional sobre formación de profesores universitarios. México, ANUIES/SEP/UNAM, noviembre de 1987.
- \_\_\_\_\_, *Historia y política en el conocimiento*. México, UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, 1983. (Estudios 71).
- \_\_\_\_\_, *Necesidades de conciencia. Un modelo de construir conocimiento*. México, El Colegio de México/Anthropos, 2002.
- \_\_\_\_\_, *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. México, Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México, 1997. (Jornadas 126)
- \_\_\_\_\_, *Uso crítico de la teoría. En torno a la función analítica de la totalidad*. México, Universidad de las Naciones Unidas/El Colegio de México, 1987.

## CRÉDITOS

GUIÓN Y COORDINACIÓN: Dra. Graciela Herrera Labra

PRODUCCIÓN: Ernesto Salinas Ruíz

La niña y el niño tejiendo la hamaca. Participación en la filmación de: Víctor Palemón Arcos (2001). Toma en Copalillo, Gro. Región náhuatl de Chilapa, Guerrero.

Danzas tradicionales. Tomas del evento “Semana cultural de la Licenciatura en Educación Indígena 2003” que se llevó a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional. 31 de marzo al 4 de abril de 2003.

Los grupos son:

Danza tradicional del estado de Puebla Los Tejoneros

Danza tradicional del grupo cultural de migrantes triquis de Sto. Domingo de Mpio. de Putla, Oaxaca.

Danza tradicional de la región centro del estado de Guerrero El Torito

Grupo cultural de la tarahumara del estado de Chihuahua

Danza tradicional del estado de Chiapas Grupo Étnico Bats’il K’opetik tzeltales de Oxchut, Chiapas

Danza tradicional con la participación de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Indígena.

### ASISTENTES DE GRABACIÓN Y DOCENTES INDÍGENAS BILINGÜES QUE IMPARTIERON LOS TALLERES INTERCULTURALES PARA NIÑOS INDÍGENAS MIGRANTES:

Virginia Gutiérrez Cruz

Narciso López Pérez

Eusebio A. Hernández Pérez

Elizabeth Patolillo Tepectzin

Gerardo Parra Gerónimo

Tomás Gómez Gómez

Andrés Mauro López Pérez

Heidi López Chávez

Máximo Flores Sánchez

Fátima Zeferino Balderas

Josafat Renata Santiago Luis

Ithiel Telésforo Ramírez

Lucina Martínez Reyes

Ma. Josefa Morales Peral

Raymundo Villanueva Ortiz

Ma. Josefa Morales Peral

Marcelino Chivarra Valdez

Angelina Reyes Galindo

Ma. Josefa Morales Peral

María Cano de los Santos

Marcela Caballero Caballero

Paulino Quiroz Quiroz

Alejandra Lais Reyes

José Hernández Cerecedo

Víctor Palemón Arcos

Emilio Castro Parcerero

Georgina Maximiano Emeterio

Pedro Guzmán Pérez

Telésforo Méndez Vázquez

María del Socorro Díaz Ramón

Genoveva Santiago Encarnación

Isabel Travieso Salmerón

Rufino Martínez Martínez

Salomé López Martínez

Norma Hernández Gómez

Xavier Velasco García

Hermelinda Reyes Galván

Araceli Guerra González

Olegario Espinobarros Valdez

Manuel Ortiz Barrios

Bertha Martínez Hernández

Vicente Martínez Hernández

Maribel Salvador Montes

Urbano Rodríguez Jiménez

Mario Evangelista Díaz

Hilario Callejas Nopal

Juan Pérez

Claudia Araceli Quiroz Herrera. Egresada de Pedagogía, UNAM, servicio social. No hablante de lengua indígena.

Graciela Peña Herrera

AGRADECEMOS LAS FACILIDADES QUE OTORGÓ LA DELEGACIÓN COYOACÓN A TRAVÉS DEL PROGRAMA “ATENCIÓN A MIGRANTES Y GRUPOS MARGINADOS”



# **ANEXOS**



## MATRIZ DE REFERENTES EMPÍRICOS

### DIBUJO, COLOR Y GRAFÍA

**Descripción:** Conforme la actividad del dibujo se fue incrementando por la demanda de los niños, el interés se centraba más en los dibujos de animales, como parte de un referente más de su interés. Ellos pedían vacas, borregos, caballos, gallinas. Los estudiantes les hacían dibujos de animales pero también les llevaban estos dibujos en plastilina y rompecabezas y los niños en equipos los armaban.

Estos dibujos y rompecabezas se utilizaron en todos los talleres y en todos pudimos observar conductas semejantes e intereses similares.

**Elementos de interpretación:** El dibujo de los animales nos representa la explicación de un conocimiento natural de estos niños, en la medida en que muestran parte de un ambiente natural con el cual ellos conviven y por lo tanto, es parte de su conocimiento y de sus conceptos. Con base en ello, el color es en este sentido, parte de un conocimiento inherente ya que, forma y color articulan un saber que deriva en concepto; en este caso de un animal y todo lo que de él se deriva.

En el caso del dibujo del armadillo, los colores nos muestran una de las partes esenciales de una comunicación artesanal, oponiendo la forma con el color





**Descripción:** Este dibujo tuvo su origen en el quiosco de Coyoacán, los niños que iniciaron el programa de los talleres interculturales tenían como juego favorito los tazos con las figuras de los personajes de Picachú y Pokémon y se pasaban todo el tiempo jugando con ellos; una de los estudiantes también les llevó el dibujo de Barney, con la idea de que era un personaje que se conocía cómo el muñeco que cantaba y enseñaba conocimientos más positivos, a diferencia de los otros.

Cuando le pregunté: por qué habían llevado este dibujo; me comentó: que ella pensó en que el muñeco en medio del campo les podía ser más atractivo, porque representaba un aspecto de su región, además ella los había llevado como parte de una recompensa para los niños que mejor trabajaran, porque se daba cuenta que les gustaba mucho colorear.



Al inicio de los talleres el dibujo lo consideramos como un recurso para lo que la estudiante lo había destinado, pero fue en otros talleres que empezamos a abrir una veta de observación como fue la relación objetocolorasociación.

**Elementos de interpretación:** Era uno de los dibujos más solicitados, les llamaba la atención el personaje en un lugar en el campo, varios niños no identificaban al personaje pero les llamaba la atención el paisaje y generalmente lo primero que coloreaban eran los elementos de la naturaleza, como los árboles, las ramas, el suelo y al último al personaje, pocos coloreaban a éste con los colores

que lo caracterizan y otros elegían los colores y algunos otros, copiaban a los niños que hablaban más de Barny.

Los niños más pequeños y algunos niños grandes que no han asistido a la escuela y que son monolingües en lengua indígena, no reconocían el nombre del color sino más bien lo asociaban en relación con el objeto.

Cuando se les preguntaba que si conocían al personaje respondían que sí los niños que tienen tiempo de vivir en la ciudad, independientemente de que no tuvieran televisión; pero los niños que nos decían que no, generalmente eran las que tenían poco tiempo de haber llegado a la ciudad y que en su mayoría son monolingües en lengua indígena.

Este dibujo nos permitió asociar y relacionar procesos de abstracción diferenciados en relación al objetocolor, articulado con un saber cultural.





**Descripción:** Como parte de los dibujos diseñados que llevaban los estudiantes, fue uno de los más solicitados por los niños, Pokémon. Este dibujo se repartió en los diferentes talleres y sin una influencia entre ellos, coincidieron en el colorido. En el caso del último dibujo fue elaborado por uno niño pequeño que imitaba a su hermano; cuando una de las estudiantes le preguntó: qué dibujaba, éste le señaló el dibujo de su hermano. Por otro lado, el dibujo original de Pokémon no fue identificado con sus colores, sino que los niños le dieron su estilo cultural, en el cual todos los diferentes grupos étnicos coincidieron.



**Elementos de interpretación:** Los dibujos en su conjunto muestran coincidencias en el colorido, pero la diferencia más significativa es que cada niño, de acuerdo a su grupo étnico le daba una Interpretación diferenciada al concepto del color; aún para referirse al mismo color. Estas diferencias generalmente se acompañaban de la palabra asociada a un referente concreto del niño. Esta asociación era para nosotros un elemento potencial, que permitía indagar parte de su saber cultural y su entorno social como migrante. La interpretación de este referente observado nos pone de cara entre su cultura matriz y su entorno cultural como migrante.



El uso variado de los colores por los niños dependía de su edad y nivel de migración. Como una constante general todos los niños ubicaban colores básicos en relación al sol, al cielo y al

pasto; evidentemente con sus matices culturales y lingüísticos.

Esto último nos introdujo en un abanico de interpretaciones en el color en la medida en que la percepción de los colores depende de la relación de su medio ambiente y éste, a su vez, depende de sus recursos naturales y climáticos. Es con base en ello que el color nos remitió a conocimientos culturales y conceptos básicos.





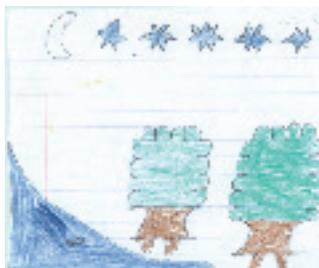
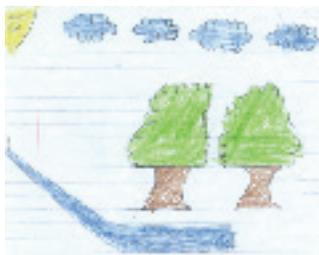
**Descripción:** Como parte de un referente de observación era el color, al principio del proyecto, los estudiantes llevaron un dibujo del arco iris y trabajaron con los niños los diferentes colores; pero cuando esta estrategia didáctica se revisó en el seminariotaller, nos dimos cuenta que se seguía trabajando la idea de la enseñanza del concepto desde un saber dominante y se estaba dejando de lado, uno de nuestros propósitos fundamentales de la investigación, como era el de conocer primero los referentes culturales y saberes de los niños a partir del abstractoconcreto del mismo; fue entonces que en los siguientes talleres se optó por no llevar dibujos diseñados sino que el niño elaborara su dibujo y desde lo figurativo de éste se pudiera acercar a sus referentes conceptuales y a partir de su relato poder entender su lógica de construcción y de interpretación simbólica. Un aspecto importante que hay que destacar es que estos dibujos se trabajaron con sus padres con la finalidad de acercarnos a sus mitos, tradiciones y saberes en relación al arco iris, el sol y la luna. Este acercamiento del dibujo con los padres nos permitió rescatar algunos saberes que fueron considerados en el ejemplo del guión didáctico que se presenta en la propuesta.



**Elementos de interpretación:** Estos dibujos nos muestran una gama de colores en relación con la naturaleza, a diferencia de los peces. Los dibujos constituyen un claro ejemplo de una representación de la naturaleza como es el arco iris, el día y

la noche y su relación cosmológica, por ejemplo, el arco iris sólo se puede ver mientras haya sol y las estrellas sólo se perciben con claridad en la noche como es el último dibujo de esta columna. Los dibujos aquí representados nos articulan una relación entre el mito, el símbolo y los saberes por relato. El simbolismo que representa para las culturas mesoamericanas el arco iris es el reflejo de un ritual basado en diferentes atributos culturales mediado entre el pasado y el futuro como puede ser el día, la noche y el otro día. Por lo que respecta a la noche, la luna como el blanco y la noche como el negro es la dualidad. El blanco de la luna y su forma representa una relación con la fertilidad, con la salud y con la fuerza y tiene que ver con el principio y el fin.

En los dos últimos dibujos, el autor nos permitió acercarnos a saberes parciales en relación al color y los símbolos; en tanto estos dibujos representan la dualidad entre el día y la noche y cada uno a su vez hace referencia a un principio de asociación, el día con el sol y la noche con las estrellas y la luna.





**Descripción:** Generalmente cuando se le preguntaba al niños que nos platicara de cómo era su comunidad, en el caso de los migrantes que habían vivido ahí su mejor manera de comunicarse era con el dibujo y como es el caso de todos la representación del campo está presente en cada uno de éstos todos coinciden en casas con un mismo corte arquitectónico; así como árboles, veredas y otros aspectos que nos permiten percibir un paisaje rural.

**Elementos de interpretación:** Es importante entender como el niño pensó su dibujo y el receptor como lee a simple vista el mismo. Hay que ubicar cada uno de estos dibujos en el sentido y significado que el niño le dio a cada cosa, así como el sentido que guarda para él.

Lo que caracteriza a estos dibujos son: las casas, la vereda, los árboles y las flores y otros.

Por otro lado, estos dibujos del campo responden a una comunicación no verbal en la cual se expresan su comunidad. Estos dibujos están conformados por varios referentes culturales.

Cuándo se les preguntaba que dónde les gustaba más vivir, la respuesta de los niños que tenían poco tiempo de haber llegado a la ciudad, respondían que su pueblo, señalando que allá podían correr y jugar mejor. Los niños que ya habían nacido en la ciudad y poco conocían la comunidad de sus padres, su respuesta se dirigía a preferir la ciudad, aunque pocos señalaban que el pueblo de sus padres.



Si se hace una comparación con los dibujos de las casa que responden a un prototipo de la ciudad como la que los estudiantes les llevaron al inicio de los talleres para que colorearan, esto nos permite encontrar un punto de análisis y reflexión en tanto las formas y los colores





**Descripción:** Estos diversos dibujos son algunos prediseñados, como es el caso de los dos primeros y otros elaborados por los propios niños, como es el caso de los cinco últimos. Como ya se ha señalado al principio de los talleres los dibujos se llevaban, pero después se optó por dejar libre el dibujo y el color, a manera que expresaran una forma de pensar.

Los tres últimos dibujos fueron elaborados por una niña mixteca y cuando se le preguntó de porque colocaba el sol en diferentes espacios, ella señalaba que porque el sol se veía durante el día en diferentes lugares (no supo explicar la relación del movimiento en relación a los puntos cardinales).



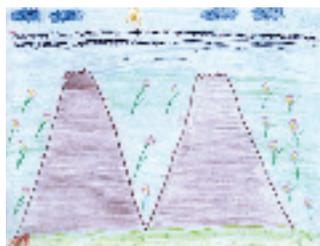
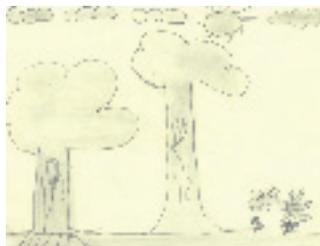
**Elementos de interpretación:** El sol representa un particular color con diversas tonalidades de acuerdo al momento, espacio y clima. El sol es un símbolo de una deidad importante. A partir del color y la ubicación del sol se puede hacer varias lecturas del tiempo. Esta lectura la encontramos en la memoria colectiva y se trasmite por la tradición oral.

Independientemente de la forma del sol, el lenguaje visual de los dibujos nos permite identificar de manera simbólica al sol y distinguir tonalidades como portadoras de cierta información heredada del pasado.



La relación que guarda el color y su cosmovisión es parte de un referente simbólico cultural.

El dibujar al sol como un constante es pensar entre lo explícito y lo connotado. La imagen misma del sol despliega efectos desde diversas dimensiones que van: desde representar al sol como girasol hasta el tono de acuerdo al tiempo y el espacio, donde la magnitud de su lugar puede ser opuesto, en Este o en el Oeste, como cuando nace o cuando descansa. El sol como dibujo jugó un papel importante para acercarse a ciertos conocimientos como: el sol es amarillo y representa el día, cuando está el sol y llueve está el arco iris, al arco iris se respeta y no se debe ver de frente.





**Descripción:** Estos dibujos, al inicio del proyecto, se consideraron como parte de una actividad recreativa de los niños, pero conforme avanzaba la observación en el proyecto, nos dimos cuenta de que atrás de estos dibujos podrían derivar en un cúmulo de saberes culturales o de saberes por tradición oral; los cuales rescatamos en la tercera fase del proyecto y se trabajaron con sus autores a través de preguntas en relación a su dibujo. Por ejemplo: las partes de un árbol, la manera de cómo nacen, crecen y se reproducen; el significado de los árboles para muchos de ellos en relación a su color, su función y símbolo cultural.

El tercer dibujo de arriba hacia abajo, nos permitió trabajar un ejemplo en la propuesta didáctica.



**Elementos de interpretación:** Estos dibujos nos muestran diferentes tipos de verde, árboles y frutos; todos los dibujos se encuentran asociados con la vida. Los diferentes colores de verde responden a una interpretación del tiempo y del clima y reúnen indistintamente saberes culturales en relación a la siembra y la cosecha y/o crianza de los animales, así como de la fertilidad.

Es importante ver cómo en los cuatro últimos dibujos la relación de tamaño es igual entre el árbol y la flor, entre el niño y la flor y entre el árbol, la flor y el niño.



Estos dibujos figurativos entretrejen saberes culturales en relación a la “madre tierra”, además los dibujos nos ilustran diferentes percepciones con

respecto a la naturaleza; cuando se les preguntaba sobre el dibujo, todos, en este caso, dejaron ver conocimientos en relación al proceso de la siembra, cosecha y recolección y en algunos casos hacían referencia a ciertas prácticas ceremoniales con el niño asociaba con fiestas del pueblo.





**Descripción:** Las estudiantes, trabajando la idea del color llevaron los tres primeros dibujos y dejaron que los niños iluminaran en este caso ya no se les preguntaba por el nombre del color ni se les sugería el color; pero la idea de los diversos colores se encuentra en todos los dibujos; en el caso de la televisión y el sillón no encontramos una asociación entre el objeto y el color como se puede observar en otros dibujos y si observamos el cuarto dibujo fue una intención de querer reproducir el dibujo de arriba, manejando otro tono de color que tampoco se relaciona con el objeto; en el caso del carro es un reflejo de una combinación intercultural y en el caso de los otros dibujos mezclan objetos diversos como: carros, televisiones, flores, números, niños y sol.

**Elementos de interpretación:** Estos dibujos tejen conocimientos culturales con objetos occidentales. Esta relación adquiere un doble valor en su interpretación, en la medida en que la combinación de referentes es un reflejo de una incorporación a otro proceso social dominante y tecnologizado, lo que viene a constituir un componente importante dentro del imaginario como migrante. Los diferentes dibujos muestran una compleja relación entre lo concreto y lo abstracto como es un carro en una comunidad con vidrios que representan una bandera nacional o un sillón de diferentes colores o los otros dibujos que muestran objetos, animales y plantas con un sentido del espacio y organización diferente a los dibujos anteriores. Estos dibujos

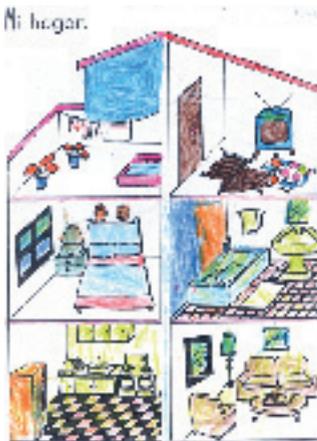
representan dos criterios importantes a considerar, por un lado el cultural y por otro el intercultural; ambos identificados por la palabra y el color.

Desde una perspectiva visual estos dibujos dan la idea de un mensaje no claro; sin embargo, los dibujos van ligados a una forma de organizar el pensamiento, que más que responder a un desorden, ilustran un mensaje inscrito en una percepción de totalidad.





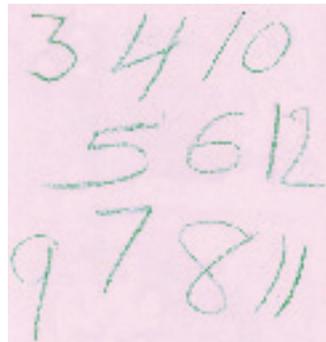
**Descripción:** Éstos fueron uno de los primeros dibujos que los estudiantes les llevaron a los niños para que iluminaran. Cuando revisamos el material en el seminariotaller de didáctica, una de las recomendaciones que se les hizo a los estudiantes es que si se llevaban dibujos prediseñados, se tuviera cuidado de no llevar este tipo de dibujos que no respondían a su referente cultural; aspecto que se fue mejorando en el tipo de dibujo que se les llevaba.



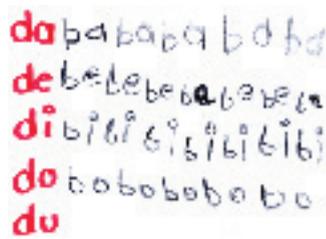
**Elementos de interpretación:** La construcción arquitectónica de estas casas con las que ellos dibujaron de manera natural son diferentes y esto se puede observar en los colores que se le destina a ciertos objetos como la televisión, los sillones, los muebles de baño, etc.

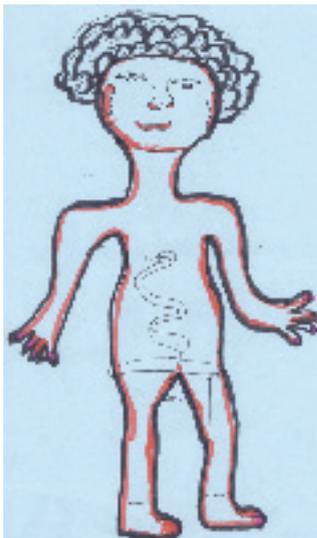
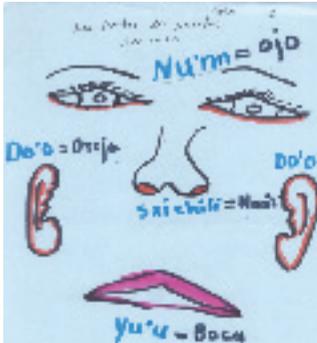
Estos dibujos que inicialmente consideramos que no respondían al referente cultural de los niños; conforme avanzaba la investigación nos permitieron tener un referente de comparación con los dibujos que los niños hacían de manera más libre y espontánea, como eran los dibujos de su comunidad.

**Descripción:** Los estudiantes les ponían a los niños a escribir las vocales y números. En algunas ocasiones se les ponían en láminas que ellos llevaban o en hojas separadas para que los niños las escribieran. En la escritura de estos números y letras pudimos observar una veta cultural como fue el movimiento y el espacio.



**Elementos de interpretación:** Es evidente que desde una figura fija no se puede apreciar la parte observada como es el movimiento, referente importante para acercarnos a entender otra lógica de construcción frente a la escritura.





**Descripción:** Los estudiantes maestros estaban enseñando a los niños chicos las partes del cuerpo, para que los niños desde su lengua pudieran empezar a conocer algunas palabras en español; y en el caso de los niños mixtecos que sólo hablaban español aprendieran a conocer algunas palabras en mixteco. Este ejercicio se utilizó en ambos sentidos. El ejercicio consistía en que los maestros llevaban una lámina grande con las partes del cuerpo y por aparte tenían las partes del cuerpo sueltas para que cuando se les preguntara a los niños ellos colocaran las partes del cuerpo en su lugar y después de este ejercicio los niños dibujaran en una hoja cada una de las partes del cuerpo que se les había enseñando; y estos dibujos son algunos ejemplos de lo que los niños hicieron.

**Elementos de interpretación:** Está escrito en mixteco de Oaxaca pero en mixteco de Guerrero se pronuncia diferente Nuu = a cara

Nduchu nuu= ojo (frijol del ojo) Xitin= nariz. So`o= oreja. Yu`u =boca. Nda`a= mano. Xa`a= pie. Kuño yo= nuestro cuerpo. Kuño ini yo= la carne interna, lo que esta dentro del cuerpo e incluye todo.

Los dibujos nos dejan ver ciertos rasgos característicos de las comunidades indígenas.

Además, es interesante ver cómo representaron en la parte del cuerpo entero un especie de culebra como parte de los órganos internos.

**Descripción:** Dibujos de muñecos y animales prediseñados. Winnie Poo como un personaje más

conocido, sus colores responden al mismo; pero en el caso de los animales, vaca y caballo, si bien varios niños los dibujaron con sus colores respectivos, es interesante ver el colorido que le dan a éstos en términos de un dibujo artesanal.

**Elementos de interpretación:** Desde esta presentación, el objeto y el color no responden, en lo aparente, pero si se hace una interpretación más profunda el color, en los dos últimos dibujos si responde a una concepción de color en términos de un corte cultural diferenciado, con un trasfondo simbólico, con un concreto representado en el color.





**Descripción:** Estos dibujos fueron trabajados por niños de cuatro y cinco años de edad. El color lo elegían ellos.

Los dos primeros dibujos son prediseñados y los dos últimos son elaborados por los niños, guiados por los profesores.

**Elementos de interpretación:** Estos dibujos nos muestran un ordenamiento conceptual entre el objeto y el color; utilizando la asociación más adecuada a su referente y en el caso donde el objeto no responde a su referente cultural el color por consecuencia, éste es el caso del león de color rojo.



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



## FOTOS DEL TRABAJO EN CAMPO

### QUIOSCO DE COYOACÁN



**TALLER EN SANTA ÚRSULA COAPA, SAN EMETERIO**



## TALLER EN SANTA ÚRSULA COAPA, SAN BERTÍN



**TALLER EN SANTO DOMINGO COYOACÁN, CALLE NESMEL**





Esta primera edición de *La construcción de una didáctica para grupos culturalmente diferenciados*, estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó de imprimir en ??????? de 2007 en los talleres gráficos de XXXXXXXXXXXX.

El tiraje fue de 1 000 ejemplares más sobrantes para reposición.