



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 092, AJUSCO**

**PROGRAMA EDUCATIVO  
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO  
LÍNEA POLÍTICA EDUCATIVA**

**TÍTULO  
LA INTERCULTURALIDAD COMO POLÍTICA Y COMO SITUACIÓN  
VIVIDA:  
LA CASA DE LA NIÑEZ INDÍGENA QUETZALCÓATL EN  
CHICONCUAUTLA, PUEBLA**

**OPCIÓN DE TITULACIÓN  
TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
MAESTRO EN DESARROLLO EDUCATIVO**

**P R E S E N T A:  
YASMIN CHAVEZ ZAMUDIO**

**ASESOR: DR. SAÚL VELASCO CRUZ**

**ESTA TESIS FUE FINANCIADA CON UNA BECA DEL SISTEMA  
NACIONAL DE POSGRADOS DEL CONAHCYT.**

**CIUDAD DE MÉXICO, OCTUBRE 2024.**



Ciudad de México, a 07 de octubre de 2024

## DESIGNACIÓN DE JURADO AUTORIZACIÓN DE ASIGNACIÓN DE FECHA DE EXAMEN

La Coordinación de Posgrado tiene el agrado de comunicarle que ha sido designado miembro del Jurado del Examen Profesional de la pasante **CHAVEZ ZAMUDIO YASMIN** con matrícula **220927019**, quien presenta el Trabajo Recepcional en la modalidad de **TESIS** bajo el título: **"LA INTERCULTURALIDAD COMO POLÍTICA Y COMO SITUACIÓN VIVIDA. LA CASA DE LA NIÑEZ INDÍGENA "QUETZALCÓATL" EN CHICONCUAUTLA, PUEBLA"**. Para obtener el Título de la **MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO**

Jurado	Nombre
Presidente	<b>DRA. LAURA MAGAÑA PASTRANA</b>
Secretario	<b>DR. SAUL VELASCO CRUZ</b>
Vocal	<b>DR. FERNANDO OSNAYA ALARCON</b>
Suplente 1	<b>DR. ANDRES LOZANO MEDINA</b>
Suplente 2	<b>DRO. XAVIER RODRIGUEZ LEDESMA</b>

Con fundamento al acuerdo tomado por los sínodos y de la egresada, se determina la fecha de examen para:

**el viernes 18 de octubre de 2024 a las 4:00 pm**  
**EXAMEN PRESENCIAL**

Atentamente  
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

**MIGUEL ANGEL VERTIZ GALVAN**  
COORDINADOR DE POSGRADO

Cadena Original:  
[[265]2024-10-07 11:57:56[092]220927019[CHAVEZ ZAMUDIO YASMIN][D]MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO[3]F[3]I[3]LA INTERCULTURALIDAD COMO POLÍTICA Y COMO SITUACIÓN VIVIDA. LA CASA DE LA NIÑEZ INDÍGENA "QUETZALCÓATL" EN CHICONCUAUTLA, PUEBLA[DR.]LAURA MAGAÑA PASTRANA[DR.]SAUL VELASCO CRUZ[DR.]FERNANDO OSNAYA ALARCON[DR.]ANDRES LOZANO MEDINA[DR.]XAVIER RODRIGUEZ LEDESMA[2024-10-18]16:00[13]3[Q]vUKDOVfOq]]  
Firma Electrónica:  
ErnstUjFeiGrGP+f/13PP7OROC5mz7e8VwLj523gZyBamT9G QCDgzSyEwADA51xAJMAb4Y+aUNjEyXCqVUNGGfGjxxxYo DTPJteH927XzCjxQsyWccUBZZdQKA6bJfGsePL5wUJwfm aXrRe6sh+YZkg8vWgVlUQ3V4jylwFwFpBdl6xiqR+XOR/ZX sUz559yI0N62YVjDulSfjprlV24q+ajOxskcGgixNFjsMLT2 SlGjkeIWQgg+fXj06+teucY+rBBtal.dDMd6LxJxs+HaojEa8Tg fvlABj+6UlwikKghA.dnlkjk7Yixh2lugRG4bWYOWAikPCov MlqLj3LlVgB3JsdGoo5DnAa4WlJlyrXGXUF8/me2v6a5qrWk





AqEk+QPYPDXfX8UsIFoTIdni/rfBDScOypWCnJZQmEn+y4pB  
 nJ7XJFndA6UmyxSSJfKysRB+mKjBmHhCZZ7VCu/ry5jdkf3w5  
 YlopwrRceb59AFzPflpk5XET2IOMI3Aogt2jPRgi48c0cWMSb  
 VPkmWNSx8VqWOGYezldG3hADU6L+pNyUclUw5DKz/3Ob  
 UXPIcFnU6MqKZyMR/LePAu4hGvulZ9SljsO7VXUPfVc0gy  
 uQaKL8LEsCU5q7/5ZT5M74/du+8Xaet4w8INewnGPZgM=  
 Fecha Sell:  
 2024-10-07 11:57:56

"El presente acto administrativo ha sido firmado mediante el uso de la firma electrónica avanzada del funcionario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de la resolución, de conformidad con los artículos 38, párrafos primero, fracción V, tercero, cuarto, quinto y sexto, y 17 D, tercero y décimo párrafos del Código Fiscal de la Federación. De conformidad con lo establecido en los artículos 17-I y 38, quinto y sexto párrafos del Código Fiscal de la Federación."



## Dedicatoria

A mi madre, Mariana Zamudio Estrella cuyo amor y apoyo ha sido el cimiento de mi éxito. Gracias por enseñarme el valor del esfuerzo y la perseverancia.

A mi esposo, Ángel Diego Díaz Garrido por ser mi roca y mi refugio. Tu paciencia, comprensión y amor incondicional han sido fundamentales para alcanzar esta meta.

A mi hijo, Santiago Isaías Díaz Chavez por ser mi mayor motivación y fuente de alegría. Este logro es también para ti.

A mi amiga Luz María Ledesma Reyes, por estar siempre ahí, ofreciendo su apoyo y palabras de aliento. Su amistad ha sido un faro en momentos de incertidumbre.

Con sincera gratitud,

Yasmin Chavez Zamudio

## Agradecimientos

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a todas las personas que han sido parte esencial en la realización de esta tesis.

En primer lugar, agradezco profundamente al Dr. Saúl Velasco Cruz, cuyo conocimiento, paciencia y guía han sido invaluable. Su dedicación y compromiso me han proporcionado las herramientas necesarias para llevar a cabo este proyecto con éxito. Gracias por sus consejos y críticas constructivas, que han enriquecido significativamente mi trabajo.

A la Dra. Laura Magaña Pastrana, por su constante apoyo y orientación. Su experiencia y perspectiva han sido fundamentales en la estructuración y desarrollo de esta investigación. Le agradezco por siempre estar disponible para resolver mis dudas y por su valiosa retroalimentación.

Al Dr. Fernando Osnaya Alarcón, por su colaboración y apoyo en el desarrollo de esta tesis. Sus aportes y sugerencias han sido de gran ayuda para alcanzar los objetivos de este trabajo. Gracias por su disposición y por compartir su conocimiento de manera tan generosa.

Al Maestro Guillermo Garrido, por su continuo apoyo y motivación. Gracias por su tiempo y por siempre estar dispuesto a ayudar.

Al Dr. Andrés Lozano Medina y al Dr. Xavier Rodríguez Ledesma por su invaluable apoyo y orientación durante todo el proceso de este trabajo.

En especial, a todos los trabajadores y niños de la Casa de la Niñez Indígena Quetzalcóatl. Les agradezco por haberme recibido en sus instalaciones.

Con gratitud,

Yasmin Chavez Zamudio

## Resumen

Este trabajo titulado "La interculturalidad como política y como situación vivida. La Casa de la Niñez Indígena Quetzalcóatl en Chiconcuautla, Puebla" investiga cómo la política educativa intercultural se implementa y se experimenta en la vida cotidiana de los niños y el personal del albergue (denominado así por los habitantes de la localidad) "Quetzalcóatl". Este albergue ofrece hogar y educación a niños y adolescentes indígenas, lo que lo convierte en un espacio donde la educación y la cultura interactúan de manera singular. La investigación se enfoca en analizar las diferencias entre el discurso oficial de la política educativa intercultural y su aplicación práctica en el albergue.

El objetivo principal es examinar cómo se implementa la política educativa intercultural en la Casa de la Niñez Indígena y contrastarla con la realidad vivida por los niños y el personal que conforman esta institución. Para lograrlo, se empleó una metodología cualitativa de enfoque etnográfico, que incluyó la recolección de datos a través de entrevistas semiestructuradas, narrativas de vida y observación participante. Estas herramientas permitieron captar las experiencias diarias de los actores involucrados, revelando discrepancias significativas entre las políticas dictadas por las autoridades y la realidad en el terreno. Los resultados destacan que las políticas educativas no se integran completamente en la vida cotidiana del albergue debido a limitaciones estructurales, problemas sistémicos, y la falta de recursos tanto humanos como financieros.

El estudio señala la importancia de comprender la interculturalidad no solo como un concepto abstracto o una política educativa impuesta desde el exterior, sino como un fenómeno vivido y transformado diariamente por los niños y el personal del albergue. Se introduce el

concepto de "interculturalidad vivida", que emerge a partir de las interacciones cotidianas entre los diferentes actores en la institución. Esta interculturalidad vivida no siempre coincide con la versión oficial promovida por las políticas educativas, lo que resalta la necesidad de una mayor flexibilidad y adaptabilidad en su implementación.

A través de las historias y narrativas recogidas, se evidencian los esfuerzos del personal para apoyar a los niños, pese a las limitaciones estructurales y la falta de respaldo institucional. Sin embargo, también se identifican obstáculos que dificultan la integración plena de la interculturalidad en el día a día del albergue, tales como la escasez de personal capacitado, presupuesto y la insuficiencia de recursos materiales.

Los hallazgos de esta investigación subrayan la importancia de desarrollar políticas educativas interculturales que tomen en cuenta las particularidades y necesidades reales de las comunidades indígenas. Se propone una política que promueva una hibridación cultural enriquecedora, donde las influencias históricas y culturales de los niños indígenas no se vean solo como algo que preservar, sino como algo que también debe interactuar y adaptarse a las demandas contemporáneas del contexto educativo.

En conclusión, este trabajo ofrece una mirada crítica y empírica sobre la implementación de la política educativa intercultural en la Casa de la Niñez Indígena "Quetzalcóatl", proporcionando valiosas bases para futuras investigaciones y mejoras en las políticas educativas orientadas hacia la inclusión y el respeto por la diversidad cultural.

## ÍNDICE

Introducción .....	10
Capítulo I. Contexto y Realidad del Albergue "Quetzalcóatl" .....	18
1.1 Escenarios y Cosmovisiones, un Problema Atender .....	18
1.1.1 Raíces y Sueños: La Casa de la Niñez Indígena Quetzalcóatl .....	22
1.1.2 Siete águilas velando el horizonte de la Sierra .....	23
1.1.2.1 Crónicas de los ecos del pasado .....	24
1.1.3 Políticas y marco legal del programa PAEI y Casas de la Niñez Indígena .....	26
1.1.3.1 Administración y Operación de las Casas de la Niñez Indígena. ....	30
1.1.3.2 Política educativa intercultural: actividades formativas con los beneficiarios de las casas y comedores .....	34
1.1.4 Casa de la Niñez Indígena “Quetzalcóatl” mi casa es tu casa .....	36
1.1.5 Planteamiento del problema y supuestos de partida .....	41
1.1.6 Justificación .....	46
1.2 Historia y evolución de las políticas educativas interculturales en México .....	49
1.2.1 Antecedentes históricos de las políticas educativas interculturales .....	53
1.2.2 De la asimilación a la aculturación. ....	56
1.2.3 Movimientos indígenas y la consolidación de políticas educativas Interculturales. ....	61
1.2.4 La política educativa intercultural del siglo XXI en México .....	63
Capítulo II. Marco Teórico Conceptual .....	76
2.1 Conceptos de cultura e identidad .....	76

2.2 Interculturalidad y Educación intercultural .....	78
2.2.1 Tipos de interculturalidad .....	86
2.3 Identidad comunitaria y social .....	89
2.4 Cultura híbrida e hibridación cultural .....	94
2.5 Interaccionismo simbólico .....	95
Capítulo III. Metodología: la etnografía tras la reja.....	100
3.1 Elementos metodológicos.....	101
3.2 Primeros acercamientos al albergue Quetzalcóatl.....	110
3.3 Identidad social en la Sierra .....	115
3.4 Identidad comunitaria: de la cocina al comedor se hace híbrido el tazón.....	118
3.5 Hibridaciones e identidad. Tensiones en la cocina, “la cordi nos vigila” .....	120
3.6 De lo comunitario y lo social. Risas y rutinas: el conocimiento se avecina.....	122
3.7 Testimonios de la hibridación: tensiones que resuelven los dominios culturales ....	127
Capítulo IV. De leyes, lineamientos y realidades .....	133
4.1 Entre derechos constitucionales y realidades cotidianas .....	134
4.2 Experiencias y perspectivas de los trabajadores.....	137
4.3 Implementación de la política intercultural.....	140
4.4 Identidad cultural.....	153
4.5 Experiencias de discriminación.....	158
4.6 Resultados y hallazgos: .....	162

Conclusiones ..... 170

Referencias ..... 175

Anexos

## Introducción

Esta investigación explora dos de las dimensiones desde las que se puede hacer referencia sobre el tema de la interculturalidad; como política y como forma incorporada en la vida ordinaria de las personas en una zona que tiene dentro de sí una Casa de la Niñez Indígena donde se hospedan niños, niñas de primaria, adolescentes de secundaria y preparatoria que vienen de comunidades indígenas lejanas a un centro poblacional que les ofrece opciones educativas de sus grados correspondientes como Chiconcuautla, Puebla.

La Casa de la Niñez Indígena de Chiconcuautla, Puebla, es una institución destinada a atender las necesidades de los niños<sup>1</sup> indígenas desfavorecidos. Aparentemente basada en un enfoque intercultural, la institución reconoce y valora la diversidad cultural y lingüística de las comunidades indígenas y busca brindar un entorno seguro y propicio para el desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes que residen en ella. En este sentido, se presenta como un ejemplo de los numerosos programas que el gobierno ha implementado para la protección de la infancia indígena en México.

A través de esta investigación se indagó la probable influencia que la interculturalidad como política podía estar incidiendo en las interacciones de los habitantes y en los perímetros de la misma Casa. Además, se examinaron los desafíos y oportunidades que la institución enfrenta en la promoción de la interculturalidad y el respeto a la diversidad cultural.

Al investigar cómo la política educativa intercultural influye en la atención que reciben los niños, niñas y adolescentes en la Casa y cómo se implementa en la práctica, pude descubrir una forma de interculturalidad que difiere del discurso oficial de la política. En esta

---

<sup>1</sup> Considerando que la población de este albergue incluye tanto a niños, niñas y adolescentes, en adelante nos referiremos a todos ellos como 'niños', para simplificar y generalizar el término en el contexto de este estudio.

investigación, la llamaremos "interculturalidad vivida"<sup>2</sup>, misma que se manifiesta en las interacciones cotidianas en cualquiera de los espacios en los que discurre la vida de los escolares, ya sea en la Casa de la Niñez (CNI) en la plaza, la calle, etcétera, y en la comunidad en su conjunto en donde viven los niños, niñas y adolescentes.

En la exploración se tuvo en mente una cuestión central en la investigación: ¿es posible identificar la información que permita observar y constatar la implementación de la interculturalidad como política educativa en la Casa de la Niñez Indígena Quetzalcóatl, en términos de acciones, experiencias de los niños, impacto en el desarrollo de su identidad? Para esto, fue de vital importancia primero despejar la pregunta acerca de ¿qué es la interculturalidad y ¿cuál es su importancia en el desarrollo de las políticas educativas actuales?

Al buscar información sobre el tema, se lograron encontrar pistas que mostraban que, más allá de cualquier teoría o política, las personas, en su vida diaria, experimentaban interacciones que confirmaban la interculturalidad como formas de relación visibles

De ahí que, como consecuencia fuera tomando forma la siguiente interrogante ¿Cómo se puede comprender la existencia de una interculturalidad vivida, antes, durante y después de la implementación de políticas educativas interculturales en el sistema educativo, en lo que se refiere a la forma en que las personas valoran y se relacionan con la diversidad cultural? Fue así que resultaría fundamental abrir el espectro de la mirada hacia la sociedad abierta y hacia las dimensiones históricas que también ofrecen datos importantes sobre la manera en que las relaciones estatales, sociales y políticas destilaban formas prácticas de la existencia indígena

---

<sup>2</sup> En esta investigación, acuñamos el término "interculturalidad vivida" para describir la forma en que los niños, jóvenes y trabajadores de la Casa de la Niñez Indígena experimentan y practican la interculturalidad en su vida cotidiana. Este concepto se refiere a la interacción diaria entre personas de diferentes culturas dentro de la institución, y cómo estas interacciones influyen en su comprensión y respeto por la diversidad cultural.

marcadas por una suerte de relaciones que bien podrían considerarse influidas por la interculturalidad como forma de vida.

Para comprender este proceso, se llevó a cabo un análisis histórico breve de la Política Educativa Intercultural (PEI) desde la Postrevolución hasta el Gobierno de Andrés Manuel López Obrador (AMLO).

Durante la administración de AMLO se realizaron modificaciones en las Reglas de Operación (RO) del Programa de Apoyo a la Educación Indígena (PAEI), a cargo del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI), para el ejercicio fiscal 2023. Al comparar estas reglas con el discurso político y los hallazgos de la investigación, se identificaron varias diferencias que resaltan las carencias y debilidades de este. Consideramos que, a lo largo del tiempo y con las transformaciones en la sociedad, la interculturalidad como discurso político debería estar en constante evolución y no permanecer estática.

Uno de los mayores retos es la diferencia entre lo que dicen las políticas sobre interculturalidad y lo que realmente sucede en los albergues y escuelas. A menudo, estas políticas se quedan solo en papel y no producen cambios reales en la educación de los niños indígenas. Esto pasa porque faltan recursos, información y personal capacitado para llevarlas a cabo bien. Además, esto muestra que tanto los albergues y escuelas como las autoridades deben comprometerse de verdad para que la interculturalidad se refleje en la educación diaria de los niños.

Esta investigación se desglosa en cuatro capítulos:

Capítulo 1. Contexto y realidad del albergue "Quetzalcóatl". Aquí, se presenta la institución, su ubicación, reglas de operación, marco legal y su funcionamiento interno. Se

explica por qué es tan importante estudiar la interculturalidad en este lugar. Ya que es como abrir la puerta a un mundo donde la educación y la cultura se entrelazan de maneras únicas y significativas, la justificación de la investigación, se centra en la necesidad de contar con evidencia empírica sobre la implementación de la política educativa intercultural y sus efectos, en la vida cotidiana de los niños, adolescentes y trabajadores indígenas.

A pesar de que las políticas y leyes promueven la interculturalidad en la educación, es esencial verificar su implementación y sus efectos en la vida cotidiana de los involucrados. Esto refuerza la relevancia social y educativa del estudio, así como la elección del marco teórico.

Además, se puntualizan los objetivos y mecanismos que buscan garantizar una educación intercultural, proporcionando una visión clara de cómo debería funcionar este programa. Detalla los objetivos, acciones, lineamientos, criterios y mecanismos de operación que buscan garantizar el acceso a una educación en las comunidades indígenas.

Analizamos el impacto de la política intercultural y la situación vivida en la construcción de la identidad de los niños y trabajadores de la Casa de la Niñez Indígena y en su cotidianidad. Además, se buscó comprender cómo se implementó la interculturalidad en la institución y cómo se formalizaba esta política desde la perspectiva de los niños, jóvenes y trabajadores que se hospedan en ella.

Partiendo de esta comprensión, se conjetura que, aunque la política educativa intercultural de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se aplica de manera incipiente en la Casa de la Niñez Indígena Quetzalcóatl, tanto maestros como personal utilizan algunos recursos de esta política. Sin embargo, al observar cómo los niños interactúan en contextos de diversidad cultural, se nota un nivel más avanzado de interculturalidad. Este desarrollo no parece ser

resultado directo de la política educativa, sino más bien de las interacciones cotidianas en un entorno multicultural.

Este supuesto proporcionó la base para explorar más a fondo cómo se experimenta la interculturalidad en la realidad de la institución. Además de ser coherente con la observación participativa y centrada en la comunidad, este hecho confirmó que, en la vida de los niños, niñas, adolescentes y trabajadores, en sus diversos entornos, se experimenta lo que hemos denominado una suerte de "interculturalidad vivida", como se expone en este trabajo.

En este sentido al estudiar el pasado y los cambios en la política educativa, conseguimos analizar con mayor profundidad la situación actual en la Casa de la Niñez Indígena Quetzalcóatl.

Este análisis traza un recorrido histórico desde prácticas educativas inicialmente asimilacionistas, que buscaban homogeneizar a los estudiantes indígenas hacia la cultura mestiza y occidental, hasta llegar a un enfoque más inclusivo y respetuoso de la diversidad cultural.

También abordamos cómo, a lo largo de los años, se han creado y modificado programas y leyes para responder a las necesidades de mejora de las comunidades indígenas, respetando y valorando su diversidad cultural y lingüística. Se señala la creación de los Albergues Escolares Indígenas (AEI), como una respuesta a las críticas hacia los internados que alejaban a los niños de sus familias y culturas, ahora conocidos como Casas de la Niñez Indígena.

El Capítulo 2. Marco teórico conceptual. Esta investigación se fundamenta en dos teorías que facilitaron la interpretación de las observaciones y entrevistas realizadas tanto dentro como fuera de la institución. Adoptando un enfoque constructivista, nuestro objetivo fue comprender las interacciones diarias entre los niños y el personal de la institución, lo que permitió identificar la formación de una identidad comunitaria.

Este apartado sugiere que el paradigma interpretativo es el adecuado para la investigación, ya que este enfoque orienta a comprender e interpretar los significados y experiencias sociales de los individuos dentro de su contexto cultural. Este marco teórico permite analizar cómo los niños, niñas y adolescentes indígenas, así como los trabajadores de la Casa, interpretan y viven la interculturalidad en su cotidianidad.

Este trabajo se basa en dos teorías principales: las culturas híbridas y el interaccionismo simbólico. También se apoya en conceptos como identidad comunitaria y social, hibridación cultural, interculturalidad, educación intercultural y tipos de interculturalidad.

Estas teorías y conceptos nos brindan una forma de entender cómo se va construyendo la interculturalidad en la vida diaria. No se trata solo de políticas educativas, sino de las prácticas cotidianas, de las tensiones y desafíos que surgen en la convivencia. Estas interacciones muestran que, cuando personas de distintos orígenes culturales se relacionan, lo hacen de manera híbrida, moviéndose con flexibilidad entre diferentes entornos y asumiendo roles específicos para generar reacciones particulares en situaciones sociales

En el Capítulo 3. Elementos metodológicos: la etnografía tras la reja. En este apartado metodológico, se encuentra plasmada la etnografía de la institución, presentando a los sujetos de investigación y sus características dando, forma y alma a nuestra investigación. Desde el primer momento, buscamos evitar la mera transcripción de observaciones e interpretaciones para, en cambio, traer a la vida las experiencias y las realidades que hemos encontrado.

La metodología que hemos elegido para esta exploración es de naturaleza cualitativa, con un enfoque claramente etnográfico. Este método se seleccionó con la intención de profundizar y detallar la comprensión de la interculturalidad como política educativa y cómo esta se manifiesta

en la vida cotidiana de la institución. En lugar de limitarse a la observación superficial, nuestra investigación se sumerge en el tejido de las experiencias vividas.

Las técnicas de recolección de datos empleadas abarcan la observación participante, que nos permitió involucrarnos activamente en el entorno y captar las sutilezas del día a día; entrevistas semiestructuradas, a través de las cuales exploramos las perspectivas personales y las narrativas de los involucrados; y narrativas de vida, que ofrecen una visión subjetiva y profunda de las historias de quienes forman y formaron parte de esta institución.

Este enfoque etnográfico se complementa con un paradigma interpretativo que destaca la importancia de comprender los significados que las personas asignan a sus experiencias y acciones. Al recopilar y seleccionar la información, se establecieron criterios específicos, cada entrevista semiestructurada, relato de vida y fragmento del diario de campo debía incluir contingencias, tensiones y dominios culturales dentro de su estructura. Esto permitió identificar patrones recurrentes, que luego fueron agrupados para extraer conceptos clave, esenciales para una interpretación más profunda del tema.

Capítulo 4. De leyes, lineamientos y realidades. Aquí, se confronta la política educativa intercultural y los discursos con la realidad viva; a través de pequeños fragmentos de las entrevistas semiestructuradas, narrativas de vida y la observación participante; se revela la interculturalidad como una experiencia viva, llena de tensiones y contradicciones, pero también de aprendizaje y crecimiento. Se identificaron similitudes y diferencias que permitieron verificar y constatar nuestro supuesto de partida.

El apartado también explora cómo los individuos en la Casa, negocian su identidad cultural a través de interacciones cotidianas y cómo se manifiesta la hibridación cultural en sus

vidas. Se observa que, a pesar de las dificultades, hay un proceso continuo de construcción de identidad que involucra tanto elementos de sus culturas indígenas como influencias externas.

Como corolario finalmente puedo decir que esta investigación me ha permitido afirmar que en el contexto de la Casa de la Niñez Indígena Quetzalcóatl gravitan, simultáneamente, la interculturalidad como política que no acaba de afianzarse y la interculturalidad que se ha encarnado como una forma de vida, mediante la cual la gente resuelve, a través de su mediación, una gama abigarrada de necesidades comunicativas y, a su vez existenciales en el amplio sentido de la palabra.

Por último, en mi opinión, para desvanecer el desfase entre la política y la experiencia vivida, se podrá resolver si el reajuste de la política educativa se fundamenta en la experiencia práctica de la interculturalidad vivida descrita en esta tesis.

## **Capítulo I. Contexto y Realidad del Albergue "Quetzalcóatl"**

En este capítulo, exploramos a fondo el entorno social, político e institucional que rodea nuestra investigación en la Casa de la Niñez Indígena "Quetzalcóatl", ubicada en Chiconcuautla, Puebla. Este albergue tiene un propósito fundamental: fortalecer y preservar la identidad cultural de los niños indígenas que allí se hospedan. Es en este lugar donde se entrelazan la teoría de la política educativa intercultural y la vida cotidiana de sus habitantes.

El problema que abordamos es claro: existe una brecha significativa entre lo que dicen las políticas oficiales sobre interculturalidad y lo que realmente sucede en el día a día del albergue. A pesar de que la política educativa intercultural busca enriquecer la vida de la comunidad promoviendo la convivencia entre distintas culturas, la realidad muchas veces no refleja estos ideales. Queremos entender cómo las reglas, el marco legal y el funcionamiento interno del albergue afectan la implementación de estas políticas y cómo estas diferencias impactan a los niños y al personal del lugar.

También analizaremos cómo ha evolucionado la política educativa intercultural en México a lo largo del tiempo y los retos que enfrenta para ofrecer una educación que respete y celebre la diversidad cultural. Así, planteamos una base para comprender cómo las ideas sobre interculturalidad se viven en el día a día del albergue y cómo influyen en la experiencia de sus residentes.

### **1.1 Escenarios y Cosmovisiones, un Problema Atender**

En la Sierra Norte de Puebla, muchas comunidades indígenas enfrentan grandes retos debido a la falta de infraestructura escolar y la escasez de maestros. Estos problemas dificultan que los niños reciban una educación adecuada en sus comunidades. En contraste, la cabecera

municipal de Chiconcuautila cuenta con una red de escuelas bien equipadas que ofrecen desde educación primaria hasta bachillerato.

Debido a esta situación, los niños indígenas de las comunidades de Tlalhuapan, Cuetzalingo y San Lorenzo Tlaxipehuala se veían obligados a recorrer largas distancias a pie para llegar a la escuela. Regularmente llegaban cansados, sin haber desayunado y, a menudo alcanzaban solo la mitad de la clase.

La mayoría de ellos asistían a la Primaria Josefa Ortiz de Domínguez, ubicada en el centro de Chiconcuautila. Sin embargo, esta escuela no era bilingüe, lo que generaba un problema significativo para los alumnos que no hablaban español. Los niños indígenas se veían obligados a integrarse a entornos completamente extraños e incompatibles con sus formas de comprender y relacionarse en la sociedad. Esta situación provocaba una serie de problemas, que incluían violencia y abandono escolar.

Las casas de la niñez forman parte de una política educativa intercultural implementada como estrategia del PAEI y del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI). Este programa compensatorio está diseñado para ofrecer apoyo y protección a niños y niñas indígenas en situación desfavorecida. A través de estas casas, se proporciona hospedaje, alimentación, enseres personales, y acceso a la salud. Además, el programa fortalece la identidad cultural de los niños y fomenta actividades de recreación y esparcimiento.

Estas casas se encuentran en diversos Estados de la República. Pueden estar ubicadas en zonas rurales o urbanas, dependiendo de las necesidades de la población indígena en cada región.<sup>3</sup>

Este programa se rige por las reglas de operación del Programa de Apoyo a la Educación Indígena (PAEI), que tiene como objetivo focalizar comunidades para compensar desigualdades e igualdad de oportunidades. En este sentido, se afirma que este programa contribuye...

(...) a la permanencia, desarrollo y conclusión del grado y nivel académico de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes estudiantes, de 5 a 29 años de edad, pertenecientes a los pueblos, comunidades indígenas y afro mexicanas, inscritos en escuelas públicas de los niveles básico, medio superior, superior y maestría, por medio de servicios de alimentación, hospedaje, becas y actividades complementarias, priorizando aquellos que no tienen opciones educativas en su comunidad, con la finalidad de mejorar el acceso a la educación y disminuir el rezago educativo de esta población (Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas [INPI], 2019).

La presente investigación se centró en la Casa de la Niñez Indígena que tiene como nombre Quetzalcóatl, (o albergue, como le llaman los niños) se encuentra en las afueras de la Cabecera Municipal de Chiconcuautla. Este albergue hospeda a 70 niños, de los cuales 55 son niños nahuas bilingües de diferentes comunidades de los alrededores, y 15 niños que solo hablan español. El resto de la población se conforma de niños y jóvenes que sólo usan las instalaciones como comedor comunitario.

---

<sup>3</sup> Para obtener información específica sobre la ubicación de estas casas y cómo acceder a sus servicios, se recomienda contactar directamente al Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) o a las autoridades locales en áreas con presencia indígena.

El horario de entrada específico se establece según las necesidades de los niños y la organización interna de cada albergue. En el caso de la Casa de la Niñez Indígena Quetzalcóatl, (CNIQ) los alumnos llegan los domingos a las 18:00 horas e inician las actividades del albergue el lunes a las 6:00 horas, conviviendo las 24 horas al día hasta el jueves, pues los viernes los estudiantes regresan de la escuela, comen y se retiran a sus hogares aproximadamente a las 15:00 horas. Este horario se ajusta a los lineamientos establecidos por el INPI y la Secretaría de Educación Pública (SEP).

La subsistencia de las Casas de la Niñez Indígena constituye un hecho histórico que revela la importancia de la función social que ejercen en las comunidades indígenas y en particular porque se dirigen y atienden al sector de la población más desprotegido que son las niñas y niños indígenas, golpeados de manera perenne por el hambre, la discriminación, la desnutrición y el analfabetismo.

Tales condiciones de vida acentúan las desventajas y la inequidad social, lo que hace imprescindible, no solo la continuación del PAEI, sino también su crecimiento y la expansión real de su cobertura. Las casas son un componente importante del proceso educativo e intercultural de los niños indígenas o de estas poblaciones marginadas, ya que inciden directamente en su desarrollo cultural y personal, incluyendo la alimentación y la mejora de sus condiciones de estudio al contar con un hospedaje seguro y el desarrollo de su aprendizaje.

El propósito de esta investigación es examinar la interculturalidad en la Casa de la Niñez Indígena "Quetzalcóatl". Este albergue, diseñado como un modelo de programa gubernamental para preservar la identidad de la infancia indígena en México, se enfrenta a una disyuntiva entre el discurso oficial y la realidad práctica. Aunque los discursos oficiales subrayan la importancia de la interculturalidad, las acciones del personal encargado incluyendo al jefe de albergue, la jefa

de ecónomas, el promotor de cultura y lenguas, y el personal de cocina no siempre coinciden con los principios promovidos. Esta diferencia entre lo que se predica y lo que se practica es el foco crítico de nuestra investigación.

### ***1.1.1 Raíces y Sueños: La Casa de la Niñez Indígena Quetzalcóatl***

La Casa de la Niñez Indígena "Quetzalcóatl" en Chiconcuautla, Puebla, tiene sus raíces en las políticas educativas interculturales del gobierno mexicano, que comenzaron a consolidarse en la segunda mitad del siglo XX. El programa específico que dio origen a esta casa fue lanzado por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), ahora el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI).

Y aunque no hay una fecha exacta ni referencias que argumenten el inicio o apertura de la Casa Quetzalcóatl, los vecinos nos informaron que el terreno para la construcción de esta casa, fue donado por un vecino local, con el fin de ofrecer un refugio seguro y accesible para los niños de las comunidades más distantes pues en los años noventa era difícil llegar a Chiconcuautla en carro o a pie.

Inicialmente, las instalaciones eran modestas, con estructuras de madera y condiciones rudimentarias, no tenían luz ni tuberías de agua potable así que tomaban el agua del pozo; cocinaban con anafres, madera o estufas de petróleo y los insumos eran llevados a pie o a caballo por las jefas de albergue. También nos comentaron que, en el año 2011, el INPI y la Fundación Coca-Cola colaboraron para reconstruir las instalaciones, transformándolas en un lugar moderno, limpio y seguro para los niños.



### *1.1.2.1 Crónicas de los ecos del pasado.*

Entender la historia de la comunidad, desde su fundación hasta la actualidad, ayudó a contextualizar cómo se han desarrollado sus valores y tradiciones. En el caso de Chiconcuautla, “La población fue fundada por los otomíes, después fue tributaria de Texcoco. Quedó sometida en 1522 por los españoles. En 1750 estaba comprendida dentro de la jurisdicción eclesiástica de Huauchinango. Formó parte del antiguo Distrito de Huauchinango y en 1895 se constituyó como municipio libre” (H. Ayuntamiento de Chiconcuautla, 2021). No obstante, es importante señalar que la lengua que permea es el náhuatl.

Se explica la cosmovisión nahua desde el principio de dualidad, que organiza el universo mediante pares opuestos como frío/caliente y día/noche. Este principio regula la naturaleza y el equilibrio cósmico. La naturaleza, considerada poderosa y habitada por dioses que controlan elementos fundamentales, es mantenida en orden mediante rituales y ofrendas. “La tierra, vista como masculina y femenina, y el maíz, asociado con el ciclo de vida humano, son elementos sagrados” (Nahuas de Puebla - Etnografía - Atlas de los Pueblos Indígenas de México. Instituto Nacional de las Poblaciones Indígenas [INPI].2015).

Las prácticas religiosas en la Sierra son resultado del sincretismo entre las creencias prehispánicas y el cristianismo que se centran en rituales domésticos y privados, dirigidos por especialistas locales que utilizan elementos tradicionales y católicos para preservar el equilibrio entre el ser humano y su entorno (Cfr. Nahuas de Puebla - Etnografía - Atlas de los Pueblos Indígenas de México. Instituto Nacional de las Poblaciones Indígenas [INPI].2015).

En Chiconcuautla, las mujeres visten trajes que incluyen: Falda, “se conforma por el enredo, cuyo color varía de acuerdo con cada comunidad; la faja, la cual se elabora en telar de cintura, cuyo diseño y colores identifican a cada comunidad; blusa bordada y quexquemitl o

huipil, finalmente, la vestimenta de las mujeres se complementa con el rebozo.” (Nahuas de Puebla - Etnografía - Atlas de los Pueblos Indígenas de México. INPI. 2015) La historia de la falda negra de enredo es, por tanto, una historia de resistencia cultural y adaptación, que ilustra cómo las tradiciones pueden perdurar y evolucionar en un mundo cambiante.

El quexquemitl o huipil es una de las piezas de la indumentaria femenina prehispánica cuyo uso continúa vigente entre las mujeres indígenas de México. Su origen es muy antiguo y algunos estudiosos lo han situado en la región del Golfo con base en el argumento de que existe evidencia de algunas estatuillas de diosas que portan esta prenda (Báez , 2019).

La Sierra Norte de Puebla tiene dos nombres diferentes para sus prendas tradicionales: en la región occidental se le llama quexquemitl, mientras que en la región oriental se le llama huipil. Entre los tipos de quexquemitl, destacan aquellos tejidos con gasa, una técnica que presenta; variantes muy complejas. En algunas de las comunidades que rodean esta cabecera municipal, no permiten que las mujeres se vistan con prendas que no sean las de la indumentaria tradicional.

Por otro lado, los hombres, en especial los adultos mayores, visten camisa y calzón de manta, ceñido a la cintura, paliacate al cuello, sombrero de palma, huaraches de correa, de “pata de gallo” y morral de ixtle.

Es importante señalar que las comunidades más lejanas son las que aún utilizan la indumentaria tradicional, mientras que la población del centro la usa en menor medida.

Los alimentos que más consumen son caldo, tamales de haba, mole poblano y pollo ahumado, chipilín y prensado, aunque lo más rico es el agua que sale del manantial con ese pequeño toque gasificado. Este líquido es famoso por sus propiedades curativas.

Aunque a los niños de la Casa de la Niñez Indígena les está prohibido ingresar con dulces, en ocasiones llevan a la cocina y comparten con las ecónomas conservas de frutas, bebidas como el café serrano, chocolate y atole.

Fiestas Populares: El 12 de diciembre, dedicado a la Virgen de Guadalupe, con danza de los "Tejoneros", "charros", "banda" y baile. Celebración especial del 25 y 31 de diciembre, y el primer viernes de cuaresma dedicado al Señor de las Misericordias. También se conmemora la Semana Santa, las fiestas patronales de San Lorenzo y la Todos los Santos.<sup>4</sup>

En el centro de la cabecera municipal, es común escuchar a las personas hablar en español. Sin embargo, en las afueras de la comunidad se escucha el náhuatl, ya que la mayoría de los nativos de esa zona conservan su lengua materna. Resulta asombroso descubrir que las escuelas en el centro son monolingües, mientras que las ubicadas en las afueras no lo son. Un ejemplo de esto es la Escuela Primaria Federal bilingüe Emiliano Zapata y el Centro de educación Prescolar Indígena Vicente Suárez, que se encuentran muy cerca de la Casa de la Niñez Indígena Quetzalcóatl.

### ***1.1.3 Políticas y marco legal del programa PAEI y Casas de la Niñez Indígena***

Para comprender el funcionamiento y la estructura del Programa de Apoyo a la Educación Indígena (PAEI) y la Casa de la Niñez Indígena, es fundamental explorar las políticas y el marco legal que los sustentan. Estas directrices no sólo establecen los objetivos y responsabilidades del programa, sino que también delinear los derechos de los beneficiarios.

El PAEI es una iniciativa del Gobierno de México diseñada para apoyar el desarrollo educativo de las comunidades indígenas y afromexicanas. Este tiene una larga historia que

---

<sup>4</sup> Esta información fue recabada en la entrevista con el promotor de lenguas, César quien mencionó las fiestas más importantes para el pueblo de Chiconcuautla.

comienza en 1923 (Diagnóstico, D. (s.f.). *SI78*) y ha ido cambiando con el tiempo para proporcionar mejor atención a la población indígena. A lo largo de los años, se han hecho esfuerzos para mejorar la educación indígena, como la creación de albergues escolares y programas bilingües.

Por lo tanto, el PAEI está dirigido a estudiantes de 5 a 29 años de edad de comunidades indígenas y afromexicanas que asisten a escuelas públicas y necesitan hospedaje porque no hay servicios educativos en sus localidades. Con cobertura en todo el país, el programa trabaja para cerrar las brechas educativas y sociales que enfrentan estas comunidades en México (Diagnóstico, D. (s.f.). *SI78*).

Y su objetivo es garantizar que niños, niñas, adolescentes y jóvenes indígenas puedan continuar sus estudios en escuelas públicas, proporcionando servicios como alimentación, hospedaje y becas. Además, el PAEI busca mejorar la calidad de la educación indígena, haciendo que sea culturalmente pertinente y adaptada a las necesidades de comunidades marginadas. También promueve la preservación y revitalización de las lenguas y tradiciones indígenas, integrando la educación con la medicina tradicional y otros conocimientos ancestrales, por lo tanto...

El Programa de Apoyo a la Educación Indígena (PAEI) está conectado al "Principio Rector" de "No dejar a nadie atrás, no dejar a nadie fuera", que forma parte del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (Diario Oficial de la Federación, [DOF], 2019). Además, el programa se alinea con el "Eje 2: Política Social" del mismo plan, que tiene como objetivo lograr que, para el año 2024, la población de México esté viviendo en un entorno de bienestar. Asimismo, está alineado al Eje 2 "Política Social", que tiene como

objetivo que en 2024 la población de México esté viviendo en un entorno de bienestar” (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2023).

Este programa es una política educativa intercultural que se alinea con “el Objetivo Específico 6 del Programa Nacional de los Pueblos Indígenas 2018-2024” (Gob.mx, s.f.), el cual busca fortalecer los procesos de educación indígena intercultural en todos sus tipos y niveles, así como el ejercicio de la medicina tradicional. Se fomenta como enfoque la educación intercultural para promover la convivencia entre personas de diferentes culturas y respeto a la diversidad lingüística y cultural. El PAEI contribuye a esto al proporcionar servicios de educación bilingüe, equipamiento y materiales adecuados, y al fomentar la conservación y revitalización de las lenguas y culturas indígenas (Diagnóstico, D. (s.f.). *S178*).

En consecuencia, el PAEI implementa como estrategia los programas “Casas y Comedores Escolares, Casas y Comedores Comunitarios del Estudiante Indígena, Casas y Comedores Universitarios Indígenas” (Diario Oficial de la Federación, [D.O.F], 2022) en colaboración con la Secretaría de Educación Pública (SEP), con el objetivo de promover una educación intercultural y comunitaria para mejorar los niveles educativos y reducir la deserción escolar.

Por lo tanto, la Casa de la Niñez Indígena y el PAEI se vinculan con la política educativa intercultural a través de varios componentes clave:

1. Servicio de Hospedaje y Alimentación.
2. Actividades Complementarias.
3. Focalización en la Población Indígena.

4. Mejoramiento de la Infraestructura.

5. Becas.

En el periodo presidencial (2018-2024) de Andrés Manuel López Obrador (AMLO), se modificaron las Reglas de Operación del PAEI, que es administrado por el INPI, para el ejercicio fiscal de 2023. Estas modificaciones abordan dos aspectos importantes: los derechos de los pueblos indígenas y los derechos de niñas, niños y adolescentes, con énfasis en el interés superior de la niñez.

Focalizándose, en cerrar las brechas históricas de desigualdad y mejorar el acceso de niñas, adolescentes y jóvenes indígenas y afroamericanas a los servicios educativos, respetando la perspectiva de derechos y la igualdad de género. Estos principios constitucionales y legales forman el marco del PAEI, respondiendo a las demandas de la población indígena y afroamericana para acceder y permanecer en la educación, fortalecer la interculturalidad y mejorar la nutrición de los beneficiarios. (Cfr. Diario Oficial de la Federación, [D.O.F], 2022).

Conjuntamente, la Ley del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas establece que el Instituto es la autoridad del Poder Ejecutivo Federal en asuntos relacionados con los pueblos indígenas y afroamericanos. Resalta que...

Su objetivo es definir, normar, diseñar, ejecutar y evaluar políticas y acciones para garantizar los derechos de estos pueblos, su desarrollo integral, sostenible, y el fortalecimiento de sus culturas e identidades; también reconoce a los pueblos indígenas y afroamericanos como sujetos de derecho público y les otorga atribuciones como definir lineamientos normativos, proponer medidas para garantizar derechos, promover el reconocimiento y protección de grupos vulnerables, implementar planes para el

desarrollo integral y sostenible, y coordinar la educación indígena, entre otras funciones. También destaca la creación de espacios para la atención integral e intercultural de niños, niñas y jóvenes indígenas y afromexicanos (Cfr. Diario oficial de la Federación [D.O.F.] 2022).

Este enfoque integral no sólo busca garantizar el acceso a una educación y promover la igualdad de oportunidades, sino que también pretende preservar y fortalecer la rica diversidad cultural de México. Al asegurar que niñas, niños, adolescentes y jóvenes indígenas y afromexicanos reciban el apoyo necesario para desarrollarse plenamente, el programa Casa de la Niñez Indígena contribuye de manera significativa al bienestar y al futuro sostenible de estas comunidades, en consonancia con los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024.

A continuación, se explorará la administración y operación de las Casas de la Niñez Indígena, detallando los procesos y estructuras que garantizan la implementación efectiva de estas políticas y el cumplimiento de sus objetivos.

#### ***1.1.3.1 Administración y Operación de las Casas de la Niñez Indígena.***

Las Casas y Comedores Comunitarios del Estudiante Indígena, son administrados y operados por instancias comunitarias y, en casos debidamente justificados, por instancias municipales y estatales. El INPI supervisa y realiza el seguimiento de la entrega de apoyos a estas Casas y Comedores. “Estas modalidades de atención son vigiladas por los Comités de Contraloría Social designados por la Asamblea Comunitaria o de Madres y Padres de Familia” (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2022).

A su vez, el INPI verifica y realiza el seguimiento de la entrega de los apoyos en todas las modalidades, asegurando que se ajusten a los lineamientos de cobertura establecidos. La

cobertura del programa se determina de acuerdo con la ubicación geográfica de las Casas y Comedores Escolares de la Niñez Indígena, las Casas y Comedores Comunitarios del Estudiante Indígena, y las Casas y Comedores Universitarios Indígenas.

Tabla 2.

*Objetivos del PAEI y casa de la Niñez Indígena*

<b>Objetivo General</b>	<b>Objetivos Específicos</b>
El programa Casa de la Niñez Indígena asegura el acceso y permanencia escolar de estudiantes indígenas y afroamericanos de 5 a 29 años mediante servicios de alimentación, hospedaje y apoyos, buscando reducir la deserción y el rezago educativo, y fortalecer su identidad cultural y lingüística.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Alimentación: Proveer alimentación culturalmente adecuada y nutritiva para mejorar el desempeño escolar de estudiantes indígenas y afroamericanos.</li> <li>2. Hospedaje: Ofrecer hospedaje digno para asegurar la seguridad y permanencia.</li> <li>3. Apoyos Complementarios: Brindar apoyos adicionales para la permanencia, conclusión y titulación en educación superior de estudiantes indígenas y afroamericanos.</li> <li>4. Actividades Complementarias: Realizar actividades con sentido comunitario para fortalecer la identidad cultural y lingüística de los beneficiarios.</li> </ol>

Nota: Datos adaptados del Diario Oficial de la Federación, [D.O.F] 30/12/22.

Estos están principalmente instalados en municipios, comunidades y localidades indígenas. Además, la cobertura se extiende a las localidades donde los jóvenes indígenas y fromexicanos, que reciben apoyos complementarios, cursan sus estudios de educación superior.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Los estados, municipios, comunidades y localidades de la cobertura de este Programa pueden ser consultados en la página electrónica del INPI: <https://www.gob.mx/inpi/>

En la tabla 3, se explica quiénes son los sujetos que tienen acceso al programa.

Tabla 3.

*Sujetos*

<b>Categoría</b>	<b>Descripción</b>
Población Potencial	Niñas, niños, adolescentes y jóvenes estudiantes, de 5 a 29 años, pertenecientes a los pueblos y comunidades indígenas y afroamericanas, inscritos en escuelas públicas o comunitarias.
Población Objetivo	Niñas, niños, adolescentes y jóvenes estudiantes, de 5 a 29 años, pertenecientes a pueblos y comunidades indígenas y afroamericanas, inscritos en escuelas públicas o comunitarias, provenientes de comunidades o localidades con algún grado de marginación, que requieren servicios de alimentación, hospedaje, apoyos y actividades complementarias para concluir el ciclo escolar, especialmente en regiones indígenas y afroamericanas o en sedes de una Casa o Comedor.
Criterios y Requisitos de Elegibilidad	Para acceder a los apoyos del programa, la documentación requerida deberá presentarse al momento del registro, y puede ser entregada por la persona interesada, sus padres o tutores.

Nota: Elaboración propia a partir de datos obtenidos del diario oficial de la federación, [D.O.F]

En la tabla 4 se especifican los criterios y requisitos para los alumnos de nuevo ingreso.

Tabla 4.

*Beneficiarios de Nuevo Ingreso*

<b>Criterios</b>	<b>Requisitos</b>
1. Ser persona indígena o afroamericana;	1. Presentar constancia de origen y vecindad o escrito libre, en el cual deberá identificarse el pueblo y comunidad indígena al que pertenece o si se identifica como afroamericano;
2. Población indígena o afroamericana que no cuenta con servicios educativos en su comunidad de origen o tenga la necesidad de recibir los apoyos.	2. Anexo 1. Solicitud de Ingreso a la Casa o Comedor en conjunto con copia y original para cotejo de la siguiente documentación: <ul style="list-style-type: none"> <li>· Identificación del familiar o tutor responsable del beneficiario, y</li> <li>· Comprobante de domicilio actualizado.</li> </ul>
3. Ser de nacionalidad mexicana	3. Presentar original para cotejo y copia de lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> <li>· Acta de nacimiento,</li> <li>· Clave Única de Registro de Población (CURP),</li> <li>· Certificado médico (en caso de discapacidad anexar recetas y/o diagnóstico), y</li> <li>· En caso de ser menor de 12 años, entregar copia de la cartilla de vacunación.</li> </ul>
4. Estar inscrito en la escuela pública o comunitaria de la comunidad de la Casa o Comedor Escolar de la Niñez Indígena.	4. Presentar original para cotejo y copia del comprobante de inscripción a una escuela del ciclo escolar vigente. En el caso de las escuelas públicas, el comprobante debe contener la Clave del Centro de Trabajo (CCT) asignada por la SEP, y <p>5. Presentar boleta de calificaciones del último ciclo escolar que haya cursado.</p>

Nota: Elaboración propia a partir de datos obtenidos del diario oficial de la federación, [D.O.F]

30/12/22.

Los criterios de selección establecen que, en igualdad de condiciones, se dará preferencia a niñas, niños, adolescentes y jóvenes indígenas y afroamericanos con discapacidad, siempre que no se comprometa su integridad. La acreditación de la discapacidad debe ser certificada por un médico. El Programa prioriza apoyos vinculados a planes de justicia, desarrollo regional y proyectos prioritarios del Gobierno de México y del INPI.

Se priorizará a los solicitantes de municipios en zonas de atención prioritaria, con el objetivo de asegurar que al menos el 50% de los beneficiarios sean mujeres. En las Casas y Comedores Escolares, se dará preferencia a personas con discapacidad, provenientes de comunidades con servicios educativos limitados, huérfanos o con tutores, solicitantes que vivan lejos de la escuela, hablantes de lenguas indígenas, y a aquellos que impulsen la cultura local.

En suma, las Casas y Comedores Comunitarios del Estudiante Indígena, gestionadas por la comunidad y a veces por autoridades locales, están supervisadas por el INPI para garantizar que los apoyos se entreguen adecuadamente. Estas casas y comedores brindan alimentación, hospedaje y otros apoyos a estudiantes indígenas y afroamericanos de 5 a 29 años, ayudándolos a mantenerse en la escuela y a reforzar su identidad cultural. El programa prioriza a quienes viven en comunidades marginadas, dando especial atención a personas con discapacidad y mujeres. Para acceder al programa, los estudiantes deben demostrar su origen indígena o afroamericano y estar inscritos en escuelas públicas o comunitarias.

### ***1.1.3.2 Política educativa intercultural: actividades formativas con los beneficiarios de las casas y comedores.***

Las reglas de operación del PAEI en conjunto con el programa Casa de la Niñez Indígena, buscan promover la implementación de políticas educativas interculturales mediante un enfoque que valora y respeta la diversidad e identidad cultural de los niños y niñas indígenas

alojados en estas casas. La propuesta educativa se orienta hacia la inclusión, el respeto por los derechos culturales y la equidad, donde enfatiza la educación bilingüe. Se fomenta así una valoración y reconocimiento genuino de la diversidad cultural.

Para esto se observa que en las reglas de operación del PAEI, la figura del Promotor de lenguas y cultura es esencial para el desarrollo de capacidades y habilidades ya que este fomentará en las aulas de las casas: prácticas, artísticas y educativas, contribuyendo de manera significativa al desarrollo integral de los niños.

Para esto, se necesita el compromiso social y el trabajo del Promotor basado en la participación comunitaria, lo cual se refleja en la existencia de Comités de Contraloría Social (CCS) y en las evaluaciones anuales del desempeño de los Promotores Formativos. Estos profesionales desempeñan un papel crucial en la creación de proyectos culturales, educativos y recreativos, trabajando para garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación.

Según el discurso del PAEI, las políticas educativas interculturales de las Casas de la Niñez Indígena están destinadas a garantizar una educación inclusiva que reconozca, respete y valore la diversidad cultural de la sociedad, especialmente de grupos minoritarios como los pueblos indígenas, a través de varias actividades formativas dirigidas a los beneficiarios de este programa presentadas en la tabla 5.

Tabla 5

*Actividades formativas*

1. <b>Servicio de Hospedaje y Alimentación:</b> se proporcionan servicios de hospedaje y alimentación nutricionalmente balanceada y culturalmente adecuada.
2. <b>Insumos para la Preparación de Alimentos:</b> se dotan a los comedores de insumos para la preparación de alimentos que son nutricionalmente balanceados y culturalmente adecuados, así como artículos de higiene personal.
3. <b>Capacitación del Personal:</b> se capacita al personal responsable de la operación de las casas y comedores para que apliquen las habilidades y destrezas adquiridas, lo que incluye la preparación de menús completos utilizando productos regionales.
4. <b>Mantenimiento y Rehabilitación de Espacios:</b> se realizan acciones de mantenimiento preventivo y rehabilitación para la dignificación de los espacios, lo que incide directamente en el aprovechamiento y permanencia escolar.
5. <b>Seguimiento y Supervisión:</b> se llevan a cabo acciones de seguimiento y supervisión para garantizar la calidad de los alimentos y la dignificación de los espacios, así como para promover el buen uso del equipamiento entre los beneficiarios.

Nota: Elaboración propia a partir de datos obtenidos del Diagnóstico, D. (s.f.). *SI78 - Programa de Apoyo a la Educación Indígena*. Gob.mx.

En pocas palabras, las reglas del PAEI y el programa Casa de la Niñez Indígena están diseñadas para ofrecer una educación que valora la diversidad cultural de los estudiantes indígenas. Gracias a la dedicación de los promotores de lenguas y cultura y al apoyo de la comunidad, se garantiza que los niños y niñas reciban una educación inclusiva que fortalezca su identidad cultural. Las actividades que se llevan a cabo, como brindar hospedaje, alimentación y capacitación, no solo aseguran que los estudiantes puedan continuar sus estudios, sino que también ayudan a preservar y fortalecer las tradiciones de sus comunidades.

#### ***1.1.4 Casa de la Niñez Indígena “Quetzalcóatl” mi casa es tu casa***

Conocer los rincones de la Casa de la Niñez Indígena Quetzalcóatl es mucho más que un simple recorrido por sus instalaciones; es reconocer el corazón de un espacio donde cada rincón cuenta una historia de esperanza. En cada dormitorio, en cada pasillo, en cada una de sus áreas, se entrelazan los sueños y necesidades de su población.

Este albergue no solo ofrece un entorno seguro, sino que también actúa como una abadía donde el respeto y la dignidad se entrelazan en un tejido de cuidado y apoyo. Conocer estos espacios es entender cómo se materializa la inclusión y el bienestar, y cómo se construye un hogar que va más allá de las paredes físicas.

Al explorar estos rincones, pudimos apreciar momentos significativos y personales que dieron vida a la creación de un ambiente que fomenta tanto el desarrollo personal como el colectivo.

Iniciemos por los dormitorios; dentro de esta casa se encuentran dos dormitorios una para niños y otra para niñas. Cada dormitorio cuenta, con un determinado número de literas para el descanso de los alumnos. Dentro de estos dormitorios entrando a la derecha, se encuentran los baños con regadera y a un costado los vestidores.

En las reglas de operación del albergue, se establece que no deben dormir dos niñas en una misma cama. Sin embargo, algunas de las más pequeñas, de sólo 6 años, todavía extrañan a sus madres y otras encuentran consuelo en la compañía de sus hermanas, primas o amigas.

Aquellas que están solas a menudo buscan compañía para no sentirse tristes y para mitigar el frío de la noche. Fue enternecedor observar cómo las niñas mayores, con una

ternura y responsabilidad admirables, se encargan de cuidar y arropar a las más pequeñas. Una vez que las pequeñas se duermen, ellas regresan a sus propias camas, mostrando un gesto de cariño y respaldo.

Cada semana se forman equipos de cuatro alumnos para limpiar los dormitorios antes de ir a la escuela. Cada alumno duerme en una litera; estas son de madera, y cada quien se encarga de tender su cama. Para su comodidad, las autoridades del INPI se encargan de proporcionarles cobijas, sábanas y almohadas.

Cada equipo está liderado por un alumno, sin importar si es niño o niña; ellos obedecen y forman un equipo responsable. Sin embargo, las ecónomas mencionan que muchas madres se han quejado porque sus hijos realizan las faenas. En respuesta, las ecónomas explican que los equipos para hacer la limpieza son parte de las reglas de operación.

Otro equipo conformado por cuatro niños se dedica a acomodar las sillas del comedor, que cuenta con 12 mesas de madera forradas con plásticos de colores y figuras alusivas a frutas y verduras, con alguna que otra decoración navideña. Cada mesa tiene 5 sillas. Este comedor tiene bastantes ventanas, lo cual es útil para una mejor ventilación.

Durante la comida, es común ver a los hermanitos pequeños de los comensales asomarse por las ventanas, esperando que les ofrezcan un poco de fruta o carne. Estos niños, generosos, suelen pasarles por la ventana parte del menú del día, aunque esto no está permitido. Aunque soy consciente de que esto no debería suceder, en mi papel de observadora no podía reprenderlos directamente. La segunda vez que detecté esta situación,

informé a la jefa ecónoma, quien resolvió el problema invitando a los pequeños a comer, siempre que hubiera suficiente comida para todos.

Al terminar sus alimentos, cada niño (sin importar la edad) debe lavar su plato, cuchara, tenedor y vaso en la zona de lavado. Posteriormente, debe presentar estos utensilios en la zona de secado, donde un equipo de niños verifica que estén perfectamente lavados; de lo contrario, el alumno deberá regresar a la zona de lavado.

Entre las ecónomas, el jefe de albergue, el promotor de lengua y cultura, y nosotros vigilábamos las zonas de lavado para evitar el desperdicio de agua. Cuando no había agua disponible, era necesario pedir a los alumnos que trajeran botellas de 3 litros para llenar los tinacos del albergue. Esta agua se utilizaba para cocinar, lavar trastes, y para los baños. Los residentes más cercanos contribuían aportando más cubetas y pequeños galones de agua.

Al fondo se encuentra la cocina, la cual está equipada con materiales e instrumentos básicos. Es una cocina convencional; sin embargo, opino que los instrumentos deberían ser para una cocina industrial debido al gran manejo de la población. En los lugares más frescos se guardan las frutas, verduras y hortalizas, ya que, lamentablemente, no cuentan con refrigerador.

Un dato curioso sobre esta cocina es que cuentan con un horno para pizzas o pan, aunque nunca observé que lo usaran. Algunos de los brigadistas que visitaron el albergue sugirieron usarlo para enseñar a los niños a cocinar. La jefa ecónoma respondió que anteriormente lo usaban para hacer pasteles y otras recetas innovadoras que los niños veían en internet, pero que, debido a la falta de presupuesto y al reducido personal, ya no lo utilizan.

En la bodega, la organización es impecable. Las ecónomas mantienen su inventario al día, ya que los pedidos de insumos se realizan los viernes para que los proveedores del INPI puedan entregar los productos el domingo por la tarde o, en su defecto, el lunes a las 5:30 a.m. Las ecónomas se encargan de hacer el pedido y de planificar el menú de la semana.

Según las reglas de operación, los insumos deben llegar los domingos por la tarde. Sin embargo, a menudo observé que estos llegaban al día siguiente o incluso no llegaban en absoluto. En estos casos, las ecónomas cubrían el costo de los insumos con su propio

dinero para asegurar que los niños que llegaban el domingo por la tarde pudieran cenar y desayunar al día siguiente.

Junto a la cocina se encuentran los cuartos del jefe de albergue y la jefa ecónoma. Son habitaciones pequeñas, cada una con una cama individual y baño propio. Más allá de estos cuartos, están los baños disponibles para niñas y niños, así como para visitantes y padres de familia. Al final del pasillo se ubica el aula de regularización.

El aula de regularización está equipada con mesas de madera y algunas sillas. Es el espacio donde se imparten las clases de regularización, se realizan juegos y se proyectan películas. Algunos brigadistas donaron un reproductor de DVD y una televisión para este espacio. Mientras tanto, los niños se sientan en las sillas mientras las ecónomas preparan palomitas y bromean en náhuatl.

Se pueden observar libros rotos y viejos, muchos de los cuales están afectados por la humedad, siendo la mayoría en español. En las paredes se encuentran dibujos de animales, números, letras, frutas y verduras, traducidos tanto al español como al náhuatl,

estos son evidencia de la tremenda rotación de personal en el puesto de promotor de cultura y lengua. En esta aula, nos dimos cuenta de la falta de una ludoteca y de material didáctico para los niños y jóvenes de esta institución.

Frente a la cocina se encuentra la dirección, un espacio modesto y pequeño. El mobiliario consta de un escritorio pequeño y sillas de madera, que, aunque algo incómodas, cumplen su función. En las paredes cuelgan calendarios viejos y fotografías de grupos anteriores de maestros que trabajaron allí. También hay un archivero viejo donde se guardan la papelería y los documentos de los niños. La oficina cuenta con dos laptops, propiedad del jefe de albergue y del promotor de lengua, y una impresora recientemente adquirida por el comité. Bajo el escritorio, se encuentran cajas con equipos de computación que ya no funcionan; se guardan allí porque la sala de cómputo no está en funcionamiento.

La sala de cómputo, lamentablemente, nunca ha funcionado debido a problemas técnicos como fallos en la luz, internet, la falta de maestros de computación y equipo obsoleto. Afortunadamente, el jefe de albergue y el promotor de lengua prestan amablemente sus computadoras a los pequeños y jóvenes del albergue. Además, el jefe de albergue imprime constantemente trabajos y materiales didácticos para los alumnos.

La zona de lavado se encuentra al fondo cerca de los baños de los dormitorios. Esta zona cuenta con dos lavaderos de cemento y tendedores. Todos los niños deben lavar sus prendas personales, así como cobijas y sábanas (estas últimas se lavan los viernes). Desafortunadamente, todavía hay pequeños que suelen tener pequeñas fugas de líquido durante la noche.

Los patios, la cancha de fútbol y el jardín están en funcionamiento, sin embargo, presentan algunas deficiencias. Las porterías de la cancha de fútbol ya no tienen red, y aunque los postes de la cancha de básquet aún cuentan con los aros, el equipamiento está deteriorado y no hay balones para jugar. A pesar de ello, para los alumnos de esta casa, esto no representa un obstáculo. Los niños y jóvenes se organizan entre ellos y encuentran maneras de conseguir un balón para seguir disfrutando de sus actividades recreativas siempre y cuando sigan las reglas de operación.

### ***1.1.5 Planteamiento del problema y supuestos de partida***

La Casa de la Niñez Indígena "Quetzalcóatl" es una institución educativa y social diseñada para atender a niños y niñas indígenas en México, generalmente gestionada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en colaboración con el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI).

Estas casas, ubicadas en comunidades indígenas rurales o semiurbanas, tienen el propósito de ofrecer apoyo educativo y social a los menores. No obstante, a pesar de los esfuerzos realizados en las últimas dos décadas para implementar políticas educativas interculturales, persiste una brecha significativa entre las políticas establecidas y su aplicación práctica en estas instituciones.

Como ejemplo tenemos diversos estudios que han abordado el impacto de los albergues escolares antes internados indígenas al respecto se dice que...

En México, durante los últimos 20 años se han realizado algunos estudios de caso sobre el papel de los albergues escolares creados por el INI en diversas regiones: Purépechas en Michoacán (Dietz, 1999), Mames en Chiapas (Hernández,

2001), Wixaritari (Durin, 2003), Mayas en Yucatán (Baas, Sánchez y Mena, 2000), por mencionar los más significativos. (Dietz, 1999, Hernandez, 2001, Durin, 2003, Baas, Sánchez y Mena, 2000 citado por Jablonska, 2021, p. 70).

El artículo, señala que las comunidades a menudo rechazan los programas educativos impuestos por el gobierno debido a su falta de relevancia cultural y de consulta con las etnias. Además, se discute la inadecuación de los planes de estudio, la castellanización encubierta y la resistencia de las comunidades a la intromisión en su vida por parte de maestros externos.

También resalta que los discursos del INI y la CDI, a través de sus videos y políticas, han perpetuado estereotipos y una visión hegemónica de los pueblos indígenas, sin reconocer su diversidad cultural y sus luchas por la representación y la autonomía.

Retomando estudios anteriores de los albergues indígenas consultamos la tesis de maestría de la doctora Vásquez (2008), que ofrece un análisis histórico del Internado Indígena de Paracho, destacando cómo estos internados surgieron en un contexto de conflictos bélicos y teorías racialistas, y cómo las políticas públicas de integración e incorporación se vieron influenciadas por tales condiciones.

Asimismo, Calderón (2018) añade que los “laboratorios culturales” de las décadas de 1920 y 1930 intentaron incorporar a la población indígena a la nación mediante la capacitación para el mercado laboral y la producción agrícola, describiendo los discursos políticos de la época.

Pero, además Giraudo (2010) complementa al comparar las experiencias de los internados indígenas en México y Bolivia, revelando cómo estas instituciones buscaban

transformar a los indígenas en ciudadanos productivos, contrastando la visión de la ciudad moderna con el campo primitivo.

A pesar de estos antecedentes y de los objetivos sociales, interculturales y políticos del programa Casa de la Niñez Indígena, persiste la necesidad de entender cómo las políticas interculturales se manifiestan en la práctica dentro de estas instituciones. La Casa de la Niñez Indígena "Quetzalcóatl" representa un caso emblemático para investigar esta problemática, proporcionando un contexto específico para examinar cómo las políticas educativas interculturales se implementan y afectan la identidad cultural de los residentes, y si realmente logran responder a las necesidades y realidades de las comunidades indígenas en México.

### ***Preguntas de investigación***

#### ***General.***

¿Cómo se implementa la interculturalidad como política educativa y situación vivida en la Casa de la Niñez Indígena "Quetzalcóatl", en términos de acciones, experiencias de los niños y trabajadores, y su impacto en el desarrollo de su identidad?

#### ***Específicas.***

1. ¿Cómo influyen los roles asignados y asumidos por los trabajadores y niños de la Casa de la Niñez Indígena "Quetzalcóatl" en la implementación y vivencia de la política intercultural en su día a día?
2. ¿Qué impacto ha tenido la interculturalidad como política educativa en el desarrollo educativo de los niños de la Casa de la Niñez Indígena "Quetzalcóatl", y si ha influido en su sentido de pertenencia, autoestima y orgullo cultural?

3. ¿Cómo se puede comprender la existencia de una interculturalidad vivida, antes, durante y después de la implementación de políticas educativas interculturales en el sistema educativo, en relación a la forma en que las personas valoran y se relacionan con la diversidad cultural?

4. ¿Cuáles son algunas experiencias concretas y manifestaciones de la interculturalidad teórica y vivida que se pueden observar en la cotidianeidad de los niños y trabajadores de la Casa de la Niñez Indígena "Quetzalcóatl"?

### ***Objetivos***

#### ***General.***

Indagar sobre la implementación de la interculturalidad como política educativa y experiencia vivida en la Casa de la Niñez Indígena 'Quetzalcóatl', enfocándose en acciones específicas, experiencias de los niños de nivel básico y su impacto en el desarrollo de su identidad.

#### ***Específicos:***

1. Analizar cómo influyen los roles asignados y asumidos por los trabajadores y niños de la Casa de la Niñez Indígena "Quetzalcóatl" en la implementación y vivencia de la política intercultural en su día a día.

2. Explorar el impacto de la interculturalidad como política educativa en el desarrollo educativo de los niños de la Casa de la Niñez Indígena "Quetzalcóatl" y su relación con su sentido de pertenencia, autoestima y orgullo cultural.

3. Analizar la interculturalidad vivida antes, durante y después de la implementación de políticas educativas interculturales en el sistema educativo, y su impacto en la valoración y relación de las personas con la diversidad cultural.

4. Identificar algunas experiencias concretas y manifestaciones de la interculturalidad teórica y vivida que se pueden observar en la cotidianeidad de los niños y trabajadores de la Casa de la Niñez Indígena "Quetzalcóatl".

El propósito final de la investigación sobre la Casa de la Niñez Indígena "Quetzalcóatl" y la interculturalidad es entender en profundidad cómo se aplican y se viven las políticas educativas interculturales en la institución, y cómo estas afectan la identidad cultural de los residentes.

Los supuestos clave que sustentan la investigación se derivan de los objetivos generales, centrados en el impacto de la política intercultural y la interculturalidad vivida, en la construcción de la identidad en la Casa de la Niñez Indígena "Quetzalcóatl". Estos supuestos están alineados con los objetivos específicos planteados que buscan revelar las políticas y prácticas interculturales aplicadas en la Casa.

### ***Supuesto de partida***

Supuesto: Se presume que, aunque la política educativa intercultural de la SEP se aplica de manera incipiente en la Casa de la Niñez Indígena, tanto maestros como personal utilizan algunos recursos de esta política. Sin embargo, al observar cómo los niños interactúan en contextos de diversidad cultural, se nota un nivel más avanzado de interculturalidad. Este desarrollo no parece ser resultado directo de la política educativa, sino más bien de las interacciones cotidianas en un entorno multicultural.

### ***1.1.6 Justificación***

En México, la Casa de la Niñez Indígena Quetzalcóatl, ubicada en Chiconcuautla, Puebla, es un lugar en el que se entrelazan múltiples culturas y tradiciones. Comprender cómo se experimentan y aplican las políticas interculturales en este entorno resulta fundamental por diversas razones:

1. Para comprender la aplicación real: la implementación de las políticas interculturales en la práctica ayuda a identificar la distancia entre los objetivos planteados y su realidad. Esto es clave para evaluar si las políticas están logrando promover la convivencia y el respeto entre diferentes culturas.
2. Adaptación de políticas: Conocer las experiencias y dificultades de los residentes permite ajustar las políticas educativas para que sean más efectivas y pertinentes. Esto facilita la creación de estrategias que respondan adecuadamente a las necesidades de los niños indígenas y afromexicanos, garantizando una educación verdaderamente intercultural e inclusiva. García-Canclini (2004) subraya que la interculturalidad debe entenderse como algo en constante evolución, reflejando diferentes formas de interacción entre culturas que no pueden ser clasificadas rígidamente. Por ello, es crucial considerar las necesidades de cada comunidad.
3. Visibilidad de experiencias: Investigar estos entornos brinda la oportunidad de escuchar las experiencias y perspectivas de los residentes, quienes a menudo quedan al margen en los procesos de toma de decisiones. Goffman (interpretado por Mora, 2021) sostiene que la identidad social de un individuo se construye a través de las interacciones y cómo se percibe a sí mismo y es visto por otros en distintos

contextos. Es esencial investigar cómo esta política intercultural impacta o enriquece a los habitantes de la Casa.

4. Impacto en la integración social: Explorar la interculturalidad en un contexto particular puede ofrecer perspectivas valiosas sobre cómo se forman y negocian las identidades culturales en un entorno multicultural. García-Canclini (2004) señala que la interculturalidad implica múltiples procesos y dinámicas que varían según el contexto social, histórico y político. Este enfoque ayuda a entender mejor los mecanismos que fomentan la cohesión social y la integración en una sociedad globalizada.

Al poner en claro cómo se implementan y viven las políticas interculturales se puede conducir a nuevas prácticas educativas que reflejen la realidad multicultural de los estudiantes. Aunque existen estudios sobre políticas educativas interculturales y la situación de los niños indígenas en diversas instituciones, faltan investigaciones exhaustivas que analicen específicamente la implementación y vivencia de estas políticas en los albergues. Este vacío en la literatura justifica la necesidad de este estudio, que explora cómo se llevan a cabo y experimentan las políticas interculturales en la Casa de la Niñez Indígena Quetzalcóatl y cómo estas prácticas influyen en la identidad cultural de los residentes.

Este estudio etnográfico tuvo como objetivo observar, analizar y comprender la implementación de la interculturalidad como política educativa y su impacto en la vida cotidiana de los habitantes de la Casa de la Niñez Indígena Quetzalcóatl en Chiconcua, Puebla.

Se identificaron las dinámicas de interacción cultural en el desarrollo cotidiano y la construcción de identidades en un entorno que hospeda a diversas comunidades indígenas, proporcionando una comprensión profunda de cómo las políticas interculturales se traducen en prácticas diarias y cómo estas prácticas afectan la formación y el bienestar de los individuos involucrados.

Para esta investigación se utilizaron las siguientes categorías de análisis:

1. **Política educativa intercultural:** esta categoría permitió analizar cómo las políticas diseñadas para fomentar la convivencia entre diversas culturas se aplican en la práctica, tanto a nivel institucional como en la vida cotidiana de los niños, adolescentes y trabajadores de la Casa de la Niñez Indígena Quetzalcóatl.
2. **Identidad cultural:** enfocada en cómo las políticas educativas y las prácticas diarias dentro del albergue afectan la formación de identidades individuales y colectivas. La investigación analizó cómo los residentes se ven a sí mismos y cómo son percibidos por otros, tomando en cuenta las dinámicas interculturales y las tensiones entre sus orígenes indígenas y las expectativas de la sociedad en general.
3. **Hibridación cultural:** esta categoría permitió explorar cómo las culturas no se mantienen fijas, sino que se entremezclan y transforman a lo largo del tiempo. Se observó cómo los niños y adolescentes negocian entre diferentes dominios culturales, adoptando elementos de una cultura mientras conservan otros, lo que lleva a la formación de identidades híbridas.
4. **Cultura híbrida:** como categoría de análisis nos permitió ver cómo, en la Casa de la Niñez Indígena "Quetzalcóatl", las identidades y tradiciones de los niños,

adolescentes y trabajadores se entrelazan y transforman al convivir en un entorno diverso. Las costumbres indígenas se fusionan con influencias externas, ya sean del sistema educativo o del contexto social, generando nuevas formas de ser y convivir.

5. **Prácticas cotidianas:** aquí se investigaron las rutinas y actividades diarias de los residentes de la Casa, prestando especial atención a cómo las interacciones sociales y culturales reflejan la implementación de la política intercultural. Estas prácticas brindaron una visión detallada de cómo la interculturalidad se manifiesta más allá de los programas educativos formales.
6. **Identidad social:** se refiere a cómo las personas se perciben a sí mismas en función de su pertenencia a grupos sociales, culturales o étnicos, y cómo esta identidad se construye y negocia en interacción con los demás.

Estas categorías guiaron el análisis de la investigación, ofreciendo una estructura para comprender de manera más profunda cómo la interculturalidad se vive y se implementa en la Casa de la Niñez Indígena Quetzalcóatl.

## **1.2 Historia y evolución de las políticas educativas interculturales en México**

A partir de lo anterior, fue necesario conocer el contexto de la política educativa intercultural. Se abordó con un enfoque en la evolución histórica y su impacto a lo largo de los diferentes sexenios. Se examinó en profundidad cómo el Programa de Apoyo a la Educación Indígena (PAEI) y su estrategia, la Casa de la Niñez Indígena, evolucionaron desde 1910 hasta 2023, y cómo esos cambios influyeron en las personas, las políticas y los movimientos indígenas.

La política educativa intercultural es un elemento fundamental para comprender como un país decide educar a sus ciudadanos, especialmente en lugares con mucha diversidad cultural y lingüística. Esta política busca asegurar que la educación sea inclusiva, reconociendo, respetando y valorando la diversidad cultural, especialmente de grupos considerados minoritarios, como los pueblos indígenas.

Para entenderla mejor, es importante analizar cómo se relaciona con la política educativa en general y con las políticas específicas diseñadas para satisfacer las necesidades de grupos particulares.

Las Casas de la Niñez Indígena, se guían por el programa PAEI que atiende a las necesidades específicas de los niños y niñas indígenas. Este programa busca compensar las desigualdades y mejorar el acceso a la educación. Para comprender mejor este enfoque, es fundamental definir qué se entiende por Política Educativa y cómo se relacionan las políticas educativas en este contexto.

Como señalan Pedró y Puig, (1998) es importante reconocer que “la Política Educativa (así en Mayúsculas) es una, es la Ciencia Política en su aplicación al caso concreto de la educación, pero en las políticas educativas (ahora en plural y minúsculas) son múltiples, diversas y alternativas” (p. 21). En este sentido, la Política Educativa se refiere a los principios, valores y objetivos que guían las decisiones y acciones relacionadas con la educación en un país o región.

Las políticas educativas son un conjunto de normas y acciones que orientan el sistema educativo. Se basan en ideas y planes específicos que se adaptan según las necesidades de cada contexto educativo. Por ejemplo, pueden incluir programas de

formación para maestros, la creación de escuelas bilingües o la actualización de planes de estudio. Estas políticas se desarrollan en el marco de la política educativa más amplia.

Por otro lado, Tello (2015) concibe “la política educativa (en singular) como campo teórico y las políticas educativas (en plural) como la realidad socio-política a ser analizada, indagada, investigada. Es decir, las políticas educativas son el objeto de estudio de la política educativa” (pág. 48)

Pedró y Puig distinguen a la "Política Educativa" en singular, que se refiere a los principios generales que orientan las decisiones educativas, y las "políticas educativas" en plural, que son las acciones específicas llevadas a cabo dentro del marco de la política educativa. Sin embargo, Tello considera la "política educativa" como un ámbito teórico que analiza las "políticas educativas" como una realidad sociopolítica relacionada con la educación, proponiendo que el objeto de estudio de la política educativa sean las políticas educativas. Para entenderlo mejor apliquémoslo en el siguiente contexto.

Imaginemos que, en una escuela, todos los estudiantes tienen diferentes culturas y lenguas. La Política Educativa en México es un conjunto amplio de principios, lineamientos y acciones que orientan y regulan el sistema educativo nacional.

La política educativa (singular) en este contexto se enfoca en mejorar la calidad del aprendizaje y la inclusión social, especialmente para la población indígena. Este enfoque incluye la planificación, orientación y coordinación de la implementación de políticas educativas (en plural) a través de la cooperación didáctico-pedagógica, tecnológica, técnica y financiera.

Por lo tanto, la política educativa intercultural juega un papel crucial en este proceso al asegurar que las prácticas educativas sean inclusivas y respeten la diversidad cultural. Esta política se materializa en programas compensatorios focalizados como: el Programa de Apoyo a la Educación Indígena (PAEI), que no solo busca atender las necesidades educativas de la población indígena y afroamericana, sino que también a fortalecer la educación bilingüe e intercultural. Mediante la provisión de becas, materiales educativos y la mejora de la infraestructura escolar.

Utilizando, como estrategia el programa Casa de la Niñez Indígena, para fomentar la interculturalidad y la educación bilingüe con un enfoque que respeta y celebra todas las culturas y lenguas de los estudiantes. No se trata solo de enseñar matemáticas o historia, sino de hacer que cada estudiante se sienta orgulloso de su cultura. Enfocándose en estudiantes indígenas que necesitan un poco de apoyo extra; adaptando los programas educativos a sus necesidades especiales.

En México, la SEP y el INPI son los principales organismos encargados de desarrollar y supervisar la implementación de estas políticas. Estas instituciones trabajan en conjunto para asegurar que las políticas educativas interculturales y los programas compensatorios se lleven a cabo de manera efectiva en las comunidades indígenas, adaptándose a las necesidades y contextos específicos de cada región.

Sin embargo, no siempre fue así. La historia de los indígenas en México ha estado marcada por la colonización y políticas educativas discriminatorias hacia los pueblos originarios. Durante la época colonial, se impuso una educación que buscaba la asimilación de los indígenas a la cultura y religión dominantes, marginando y desvalorizando sus propias tradiciones y conocimientos.

Las casas de la niñez indígena son relativamente nuevas; su historia se remonta a los Albergues Escolares Indígenas (AEI). Para comprender mejor el programa Casa de la Niñez Indígena, es necesario comprender el panorama histórico de la educación indígena, los diferentes movimientos indigenistas que lucharon por la implementación de un sistema educativo que respetara y valorara la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas, así como la evolución de la política educativa intercultural en los últimos regímenes presidenciales.

### ***1.2.1 Antecedentes históricos de las políticas educativas interculturales***

Los antecedentes históricos de las políticas educativas interculturales en México según Calderón, (2022) se remontan a las décadas de 1910 y 1920, un periodo en el que la Secretaría de Educación Pública (SEP) jugó un papel central en la implementación de programas educativos destinados a la población indígena y rural. Estos programas, conocidos como "experimentos sociales", tenían como objetivo principal integrar culturalmente a los habitantes de las zonas rurales e indígenas al proyecto nacional, capacitarlos para su inclusión en el mercado laboral y aumentar la producción agrícola (pp. 21-24).

Después de 1910, México vivió una serie de transformaciones importantes en sus políticas educativas y sociales, especialmente en relación con la educación rural y la inclusión de las poblaciones indígenas y rurales en el proyecto nacional. Estos cambios surgieron en el marco de la Revolución Mexicana.

Con la victoria de la Revolución Mexicana, surgió el pensamiento antropológico mexicano, representado por Manuel Gamio que abogaba por un enfoque más inclusivo y respetuoso hacia las culturas indígenas en la construcción de su identidad nacional

mexicana, en su obra Gamio, (1916) expone su visión sobre la construcción de una identidad nacional en México, que reconoce y valora el pasado indígena. Insiste en, que es importante valorar la cultura y espiritualidad de las comunidades indígenas para construir una nación fuerte y unida. La falta de entendimiento sobre sus valores ha impedido una unión completa y justa en la nación.

Fue así como Manuel Gamio logra reconocer el valor de la cultura indígena al resaltar la importancia de la cultura y los ideales indígenas en la formación de la identidad nacional de México. Esto contribuyó a cambiar la percepción estigmatizada y negativa de las culturas indígenas.

A su vez, defendió la educación bilingüe y bicultural, destacando la importancia de que la educación indígena se impartiera tanto en las lenguas nativas de las comunidades como en español, permitiendo a los estudiantes indígenas mantener su identidad cultural mientras aprendían habilidades en la educación formal.

Su enfoque contribuyó al surgimiento de políticas más inclusivas y respetuosas hacia las comunidades indígenas en el sistema educativo, lo que trajo consigo cambios significativos en la educación indígena.

La elite intelectual renombrada como los científicos de la época consideraba que los indígenas eran incapaces de poseer juicio y libertad para los actos cívicos, lo que los convertía en un elemento extraño y pasivo en la vida política del país cabe mencionar que “entre estos científicos hubo posiciones diferenciadas, en donde la mayoría estuvo influida por el positivismo de Comte y su idea acerca de que el determinismo en el hombre era de tipo social y no biológico” (Montanaro, 2006 Pág. 38-39).

Este grupo de científicos encabezados por Gabino Barreda, pretendían que la nación desplegara orden, progreso y civilización, “Tal objetivo los llevó a buscar posibles respuestas a la interrogante: ¿Cuál era el lugar que el indio debía ocupar en la sociedad mexicana?” (Montanaro, 2006 Pág. 38-39).

En respuesta a esta interrogante “Se planteó entonces la “necesidad” de encontrar métodos eficientes que permitirían crear una nación moderna, basados en teorías científicas. Con el propósito de instrumentar estrategias adecuadas para educar a las masas rurales, la SEP financió varios “experimentos sociales” a lo largo de las décadas de 1920 y 1930” (Calderón, 2022).

En México, durante las décadas de 1920 y 1930, la SEP llevó a cabo varios experimentos sociales a través de programas educativos y de desarrollo rural. La idea era encontrar maneras eficaces de integrar a la población indígena y rural en la nación, capacitarlos para que pudieran entrar al mercado laboral, mejorar la producción agrícola y convertirlos en ciudadanos mexicanos activos.

Las Misiones Culturales se organizaron para capacitar a maestros y proporcionar educación básica a las comunidades. Se llevaron a cabo investigaciones para comprender mejor las necesidades locales en áreas como higiene, agricultura y otras prácticas. Los programas también incluyeron la construcción de escuelas y centros de salud para mostrar a la población cómo mejorar sus viviendas y su entorno.

Además, se capacitó a maestros locales y a la comunidad para ofrecer educación moderna y prácticas agrícolas y de salud actualizadas. Los Trabajadores sociales, junto con

un grupo diverso de especialistas, jugaron un papel fundamental en la educación de las mujeres y en la promoción de cambios en las costumbres cotidianas.

Estos experimentos sociales no solo buscaban integrar a las comunidades indígenas y rurales a la vida nacional, sino también transformar su realidad mediante un enfoque integral que combinaba educación, infraestructura y desarrollo comunitario.

### ***1.2.2 De la asimilación a la aculturación.***

Según, Marco A. Calderón Mólgora (2022) la aculturación, es el proceso por el cual un grupo adopta los rasgos culturales de otro grupo. Este proceso implicaba la adopción de costumbres, prácticas y valores de la cultura dominante por parte de la población indígena y rural.

Por otro lado, la asimilación, es el proceso por el cual los grupos minoritarios o subalternos son completamente absorbidos por la sociedad dominante, perdiendo sus rasgos culturales distintivos y convirtiéndose en parte integral de la sociedad mayoritaria. La asimilación implica una integración más profunda y un grado más alto de homogeneización cultural.

La educación juega un papel fundamental en estos procesos, al igual que el respeto por la cultura y las tradiciones indígenas, dentro de los límites que permitan su incorporación al proyecto de nacionalización impulsado por los gobiernos revolucionarios.

Con la creación de la SEP en 1921 y teniendo como Secretario de Educación Pública a José Vasconcelos “Maestro de la Juventud” (Secretaría de Educación Pública, 2018) se inició la apertura de las escuelas rurales unitarias; estas escuelas fueron creadas con el objetivo de proporcionar educación primaria a las comunidades rurales dispersas.

En lugar de construir una escuela en cada comunidad, se creaba una escuela que servía a varias comunidades cercanas. El maestro vivía en la escuela y se encargaba de enseñar a los niños de las diferentes comunidades. Este piloto ofreció a más niños de áreas rurales la oportunidad de recibir una educación.

Uno de los experimentos sociales más relevantes para este estudio son los internados indígenas, ya que se estima que formaron parte de la política de asimilación o incorporación.

En México durante el gobierno del Presidente Plutarco Elías Calles (1924-1928), fue creada la Casa del Estudiante Indígena (CEI), un internado nacional para jóvenes indígenas de diferentes partes de la república. Esta institución fue uno de los varios “experimentos sociales” que el gobierno federal financió a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), con el propósito de encontrar métodos eficientes para lograr “asimilar” o “incorporar” a la cultura nacional a la población indígena (Calderón, 2022).

Estas instituciones buscaban brindar educación básica a los niños y jóvenes indígenas, pero con frecuencia tenían un enfoque asimilacionista<sup>6</sup>, donde se pretendía "civilizar" y homogeneizar a los estudiantes, promoviendo la cultura mestiza para adoptar costumbres y tradiciones occidentales, como la ropa y la alimentación. Se suponía que los niños indígenas serían educados por los internados para convertirse en ciudadanos mexicanos modernos y productivos.

La función de los internados, era educar a los niños locales sobre la cultura y las tradiciones mexicanas. Este experimento recibió críticas por parte de algunos sectores de la

---

<sup>6</sup> La asimilación es un proceso en el cual un grupo cultural minoritario es absorbido por la cultura dominante. Esto implica que los miembros del grupo minoritario adoptan los valores, costumbres, y normas de la cultura dominante, a menudo a expensas de su propia identidad cultural.

sociedad, quienes argumentaban que los niños indígenas estaban siendo alejados de sus familias y sus culturas.

“Así pues, el pensamiento, la legislación y la práctica política intentaban reconocer a todos los ciudadanos como iguales; ello suponía que el indio dejaría de recibir un trato diferenciado, tal y como había sucedido durante el periodo colonial, y que a su vez éste dejaría de representar un obstáculo para el avance de la conformación del Estado y de la nación mexicana” (Montanaro, 2006, pág. 36). Dejando la función de educar e incorporar por medio de los internados a la comunidad indígena.

Al respecto Giraud, L. (2010) examina como los internados indígenas en México y Bolivia fueron utilizados con fines políticos y sociales. En este contexto, los internados fueron un medio para implementar una política de asimilación cultural, donde el objetivo era integrar a las poblaciones indígenas dentro de la identidad nacional dominante, promoviendo una cultura y lengua hegemónicas. Este enfoque revela la intención de las autoridades de la época de utilizar la educación como una herramienta para construir la "ciudadanía indígena" y consolidar el estado-nación.

Otro ejemplo relevante sobre la gestión y creación de internados indígenas es la tesis de maestría de la Doctora Karina Vásquez Bernal, (2008) propone examinar la creación y el funcionamiento de los internados indígenas en el estado de Michoacán, México, y su vínculo con el proceso de modernización del país

Por consiguiente, la autora concluye que la implementación de estos internados fue parte de una estrategia nacional, concretamente en el ámbito de la política educativa, destinada a integrar a las comunidades indígenas en los proyectos de modernización

nacional mediante la educación. El Internado Indígena de Paracho "Vasco de Quiroga" buscaba "civilizar" a los jóvenes indígenas y fomentar su integración a la sociedad mexicana.

Algunos internados indígenas comenzaron a integrar métodos de educación bilingües y biculturales en su enseñanza, lo que permitió a los estudiantes aprender habilidades básicas en la educación formal sin dejar de hablar su lengua.

Con el aumento de las crecientes críticas de los movimientos sociales y defensores de los derechos humanos, que denunciaban a estos internados como opresivos y asimilacionistas se fueron creando instituciones en defensa de las comunidades indígenas y nacieron los Albergues Escolares Indígenas (AEI).

Y debido a esto en 1948 durante el gobierno del presidente Miguel Alemán Valdés se crea el Instituto Nacional Indigenista (INI), uno de sus objetivos era el de "aculturar" a los indios para que adquirieran una cultura y una identidad nacionales" (Jablonska, p. 69, 2021), promoviendo y atendiendo el desarrollo integral de los mismos en el país al respecto se dice que...

El Instituto Nacional Indigenista ha sido, durante 54 años, la instancia a través de la cual se han diseñado y ejecutado las políticas de Estado dirigidas a los pueblos indígenas del país, pasando de las políticas integracionistas a aquellas orientadas al establecimiento de la nueva relación entre el Estado, la sociedad y los pueblos indígenas trabajó en conjunto con la Secretaría de Educación Pública (SEP) para desarrollar y mejorar programas de educación bilingüe e intercultural para la población indígena (Trujillo, 2003).

Por consiguiente, en los AEI se buscó superar la discriminación de los internados indígenas y adoptar un enfoque más respetuoso de la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas, mediante la política de aculturación. Estos albergues ofrecían un ambiente más acogedor y respetuoso, permitiendo a los estudiantes indígenas mantener su lengua y cultura mientras recibían educación formal.

Los AEI fueron creados por el gobierno mexicano a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto Nacional Indigenista (INI). Sin embargo, en el 2003, el INI tuvo que transferir sus funciones y responsabilidades a la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), actualmente conocida como la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), actualmente conocida como el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI).

La política educativa en México también buscó atender otras necesidades de la población indígena, que históricamente había sido marginada en términos educativos y socioeconómicos. En 1978 se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) esta “impulsaba un programa de transición al español. Como éste no funcionaba bien, se introdujo en 1979 un año pre-escolar que se llamó oficialmente de “castellanización”, es decir, de enseñanza del español oral.” (Hamel, *et. all.* 2004)

A medida que estos procesos avanzaban, se tendió hacia la asimilación, aunque nunca se completó del todo, ya que la diversidad cultural de México persiste hasta la actualidad.

El tránsito de la asimilación a la aculturación en México ha traído consigo un reconocimiento importante de la diversidad cultural y un esfuerzo por incluir las culturas indígenas en el ámbito educativo. Sin embargo, la historia muestra que, en lugar de un verdadero intercambio mutuo, este proceso a menudo se ha limitado a la incorporación superficial de elementos culturales indígenas dentro de un marco predominantemente dominado por la cultura mayoritaria. En consecuencia, esto ha generado un contexto de descontento y ha sido el marco para levantamientos y movimientos indigenistas que buscan una integración más auténtica y respetuosa de sus culturas.

### ***1.2.3 Movimientos indígenas y la consolidación de políticas educativas Interculturales***

Los movimientos indígenas en México han jugado un papel trascendental en la transformación de las políticas educativas, especialmente en el contexto de la interculturalidad. A lo largo de la historia, estos movimientos han luchado por el reconocimiento y respeto de sus derechos culturales, lingüísticos y educativos.

En 1989, México ratificó el Convenio No. 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), lo que significó que México se comprometiera, a adaptar su legislación nacional para cumplir con las disposiciones del Convenio y respetar los derechos de los pueblos indígenas. La ratificación del acuerdo tuvo un impacto significativo en la política y legislación indígena mexicana y ayudó a fortalecer los derechos y protecciones de los pueblos indígenas en el país.

“El Convenio 169 recoge las aspiraciones de los pueblos indígenas al proyectar el reconocimiento de su derecho a asumir el control de sus propias instituciones, formas de vida y desarrollo económico, así como de mantener y

fortalecer sus identidades, lenguas y culturas en el marco de las naciones en que viven”. (SEP, 2004)

Otro de los cambios significativos en esta década, fue la reforma al artículo 4to constitucional en 1992. Pluralidad cultural y derechos de los pueblos indígenas, donde se menciona que...

El derecho de los pueblos indígenas a su territorio es un derecho histórico que tienen todas las primeras naciones. Esto significa que es necesario empujar la lógica de la pluralidad cultural hasta la aceptación, ya implícita, del pluralismo jurídico (todavía no explícita en la cabeza de los juristas). Las culturas indígenas no podrán ser "protegidas" ni "respetadas", si sus derechos consuetudinarios, es decir, sus sistemas de reglas de conducta, no tienen un status independiente. para reconocer la diversidad cultural y el derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación (González,1994).

En otras palabras, para valorar la diversidad cultural de los pueblos indígenas, es necesario que sus formas tradicionales de vida y leyes sean aceptadas y respetadas junto con las leyes nacionales. Esto significa que la sociedad y el sistema legal deben adaptarse para incluir y respetar estas culturas y sus derechos.

Otro salto en los derechos de la educación indígena es el “paso de ser bilingüe bi-cultural a bilingüe intercultural” (Velasco, 2010, p.63). Con la promulgación de la Ley General de Educación en 1993<sup>7</sup>, se estable la obligatoriedad de impartir la educación intercultural bilingüe en las comunidades indígenas, reconociendo la importancia de

---

<sup>7</sup> Ley General de Educación (1993). Diario Oficial de la Federación; México, 13 de junio

respetar y valorar la diversidad cultural y garantizar su acceso a una educación en sus propias lenguas y culturas.

Con el levantamiento en armas del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994, Ahuja (2007, p. 13) resalta lo siguiente “En este contexto, destaca el movimiento del EZLN en Chiapas, que desde 1994 plantea un proyecto de nación incluyente, así como el establecimiento de una nueva relación entre los pueblos indígenas, el Estado y la sociedad nacional”. Y, que con el Acuerdo de San Andrés en 1996, el gobierno mexicano y el EZLN alcanzaron un acuerdo de paz conocido como los Acuerdos de San Andrés, que reconocía la autonomía y derechos de los pueblos indígenas en México.

El movimiento zapatista planteó la necesidad de una educación que respete y valore las lenguas y las culturas indígenas, y promueva la formación integral y crítica. Su lucha ayudó a generar conciencia y atención a las necesidades de los pueblos indígenas en el ámbito educativo, e impulsó la política educativa a través de programas que promovieron la educación intercultural y bilingüe en zonas indígenas y rurales de México.

#### ***1.2.4 La política educativa intercultural del siglo XXI en México***

En el año 2000 la elección de Vicente Fox marcó un hito en la historia política de México y fue vista como un reflejo del deseo de cambio y alternancia en el poder por parte de la población mexicana. Durante su mandato, la política educativa impulsó programas como el de Escuelas de Calidad y se dio mayor énfasis a la descentralización educativa, otorgando más autonomía a los estados en materia educativa.

También se dio continuidad a programas de apoyo a la educación indígena, aunque con ciertas críticas sobre su eficacia y alcance. Asimismo, se consiguió la revisión y

reorientación de la Política Educativa y las políticas educativas de su Plan Nacional de Educación (PNE) 2001-2006 se dice que ...

Se dividió en ocho capítulos, en el cuarto, entre sus objetivos, encontramos el de la anhelada Revolución Educativa, encaminada a desvanecer la desigualdad social, en busca de mayor equidad. Nuestro país ha empezado a reconocer y a valorar la diversidad étnica, cultural y lingüística como uno de los pilares fundamentales en que habrá de fincar y construir la identidad de un Estado-nación multicultural, democrático, equitativo y soberano. Una vía para lograr lo anterior, ha sido la propuesta de la educación intercultural bilingüe que es, hoy por hoy, el enfoque educativo más pertinente en los contextos multiculturales y plurilingües del mundo contemporáneo (PND 2001-2006, 27 citado por Martínez, 2015)

Se impulsó la creación de más universidades, además de otros referentes que se generaron bajo el enfoque de la Educación Intercultural y Bilingüe, se creó en el 2002 la Coordinación Intercultural desde el año 2004, en al menos, 12 estados del país; y, finalmente, se interculturalizó el currículo de educación básica, es decir, se incorporaron contenidos, prácticas y perspectivas de trabajo en las reformas curriculares de preescolar en 2004 y de secundaria 2006 (Malaga, 2020).

La política educativa del presidente Vicente Fox (2000-2006) estuvo marcada por varios elementos constituyentes, entre ellos la educación inclusiva y equidad. se reafirmó el compromiso por estos programas compensatorios, focalizados en responder a las necesidades de las comunidades indígenas y promover una educación más inclusiva en toda su diversidad.

Y aunque todavía había carencias en los programas y capacitación de los maestros para relacionar “las diferentes culturas en el aula” (Velasco, 2010, pág. 64), y sin tener las condiciones necesarias para la atención de los alumnos, se echó andar este plan, cronológicamente a destiempo, “sin embargo con el paso del tiempo y contra toda creencia, ambas comenzaron a convertirse en puntos de referencia para el desarrollo de algunos planteamientos interesados en la instrumentación de lo anunciado como política educativa (oficial)” (Velasco, 2010, pág. 65).

Se tomó la decisión de introducir el enfoque intercultural en la educación pública de México en todos sus niveles, con acciones específicas para adaptar la educación y convertirla en una modalidad intercultural.

La modalidad intercultural es esencial para la cohesión social y la identidad nacional, puesto que se requieren políticas interculturales. La diversidad cultural permite que las personas expresen sus identidades y tradiciones, lo que contribuye a la riqueza de la sociedad.

Para lograr esto, la Secretaría de Educación Pública (SEP) implementó, a través de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe (DGEI), iniciativas que buscaban fortalecer la identidad cultural de los estudiantes indígenas entre ellos “lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, para llevar adelante lo que, en el parecer de la propia SEP, debía ser el nuevo enfoque educativo intercultural en ese subsistema” (Velasco, 2010, pág. 64). Al promover el respeto por las diferentes tradiciones culturales, las políticas interculturales promoverían mayores niveles de tolerancia y entendimiento entre diferentes grupos culturales, por ejemplo,

implementando lineamientos específicos en el campo de la educación, como lo hace la SEP a través de la DGEI.

Para el resto del sistema educativo nacional, en primer lugar, apareció el PNE 2001-2006 que haría la declaración del interés de introducirle el sesgo intercultural a la educación pública del país en todos sus niveles para dar reconocimiento positivo a las distintas culturas y para definir una serie de acciones generales con miras a propiciar la adaptación que significaba hacer de la educación –según sus propios términos–, una modalidad intercultural (Velasco, 2010, pág. 65).

Esto incluye la creación de programas académicos y estrategias pedagógicas que se implementan en las universidades interculturales. Su labor abarca desde la definición de políticas educativas hasta la supervisión y coordinación de programas, con el objetivo de promover una educación que respete y valore la diversidad cultural y lingüística en el país.

Además, se destaca la apertura del programa Casa del Niño Indígena (hoy Casa de la Niñez Indígena); un programa compensatorio focalizado en México que proporciona: albergue, alimentación, educación y atención integral a niños y niñas indígenas en situación de vulnerabilidad, con el objetivo de compensar desigualdades y mejorar sus oportunidades educativas y de desarrollo. Estos programas se enmarcan dentro de políticas más amplias de inclusión y equidad educativa para las comunidades indígenas.

Más adelante en este periodo, se llevó a cabo una reforma al Artículo 2° de la Constitución Mexicana con el propósito de fortalecer el reconocimiento de la diversidad cultural y los derechos de los pueblos indígenas. Esta reforma incluyó el reconocimiento

del derecho de los pueblos indígenas a la autodeterminación y la obligación de consultarlos sobre los asuntos que puedan afectarlos.

Con la entrada del siglo XXI, se estableció, el reconocimiento de los derechos lingüísticos “El 13 de marzo de 2003 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el decreto por el que se crea la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas<sup>8</sup>, importante instrumento jurídico que dispone también la creación del Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas” (Zolla, C., Zolla M. E., 2004b). Este avance fue significativo para la preservación y promoción de las lenguas indígenas en el sistema educativo. El Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI) promovió y fortaleció las lenguas indígenas de México, convirtiéndose en una institución clave para el desarrollo de políticas y programas educativos relacionados con la enseñanza de lenguas indígenas.

Además, se promovió una mayor participación de las comunidades indígenas en la toma de decisiones y la implementación de políticas educativas, así como la participación activa en el diseño de programas y proyectos educativos, para su mejora y adaptación a sus propias necesidades y realidades.

Posteriormente, en Oaxaca, surgió el Movimiento Magisterial en el año 2006, que subrayó la importancia de la educación intercultural bilingüe y la necesidad de cambiar el sistema educativo para satisfacer las necesidades de las comunidades indígenas. Este movimiento tuvo eco en todo México y aumentó la conciencia nacional sobre la educación intercultural. Se destacó la necesidad de reformas educativas significativas para apoyar la

---

<sup>8</sup> Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003). Diario Oficial de la Federación; México, 13 marzo 2003  
URL:<http://www.gobernacion.gob.mx/dof/pop.php>

educación intercultural bilingüe y respetar los derechos de las comunidades indígenas. Su impacto sigue siendo notable en los debates y políticas educativas actuales en el país.

Durante el gobierno del expresidente, Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012), en México se desarrollaron políticas educativas con distintos elementos y enfoques que respondieron a la necesidad de abordar las desigualdades educativas, promoviendo la inclusión de las comunidades indígenas en el sistema educativo y protegiendo la diversidad cultural y lingüística del país.

En 2007, se creó el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (PNEIB) para cumplir con compromisos internacionales. Esto se hizo en respuesta a la firma de tratados y acuerdos internacionales que promovían la educación intercultural y los derechos de los pueblos indígenas, como la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas en el mismo año.

Durante el régimen presidencial, el concepto de interculturalidad continuaba presente en el PND 2007-2012, así que...

Siguiendo con la política de interculturalización, se creó el Bachillerato intercultural en 2005; cuatro años más tarde, en 2009, se instrumentó la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), también con elementos del enfoque intercultural. Ese mismo año se renovaron curricularmente los planes de primaria en 2009 (primero a tercer grado) y 2010 (cuarto a sexto grado) hasta concluir en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en 2011 (Malaga, 2020).

Durante, el gobierno de Calderón en México, se reconocieron varios problemas en el sistema educativo, como la baja calidad educativa, la desigualdad en el acceso a la educación y los bajos niveles de logro académico. Para abordar estos problemas, se tomaron medidas como la implementación de evaluaciones estandarizadas para medir la calidad educativa, el fortalecimiento de la formación de maestros y la promoción de la educación inclusiva.

Una de las medidas a tomar en materia educativa, fue la implementación de la prueba ENLACE (hoy desaparecida) para evaluar el desempeño académico de los estudiantes, y la creación del programa "Cruzada Nacional contra el Hambre", que incluía acciones educativas para mejorar la nutrición y el aprendizaje de los niños en comunidades marginadas.

Se implementaron programas y políticas educativas en todo el país, como el programa "Escuelas de Calidad" para mejorar la infraestructura escolar y la calidad educativa, y el programa "Habilidades Digitales para Todos" para promover el uso de tecnologías de la información en la educación. Aunque se realizaron evaluaciones periódicas para medir el impacto de las políticas educativas implementadas durante el gobierno de Calderón, algunas medidas fueron controvertidas y recibieron críticas, como la evaluación docente vinculada a la permanencia laboral.

Con el régimen del presidente Enrique Peña Nieto (2012-2018), se desarrolló en México el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018<sup>9</sup>, que reconoció la importancia de los temas interculturales, estableciendo políticas para promover la educación intercultural,

---

<sup>9</sup> Diario Oficial de la Federación; México, (20 mayo 2013), Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Diagnóstico: persisten altos niveles de exclusión, privación de derechos sociales y desigualdad entre personas y regiones de nuestro país. [en línea]. Disponible en: <https://conamer.gob.mx/documentos/marcojuridico/rev2016/PND%202013-2018.pdf>

los derechos de las comunidades indígenas y compromisos concretos con la diversidad cultural. Al respecto se dice que...

Esta política de interculturalización continuó, y se reflejó en Educación Normal y Educación básica. En el primer caso, se crearon las licenciaturas en Educación primaria intercultural bilingüe y preescolar intercultural bilingüe para Educación normal en 2012, las cuales se renovaron curricularmente en el ciclo escolar 2018-2019. En el segundo caso, se echó a andar el Modelo Educación para la Educación Obligatoria en 2017, que, dicho sea de paso, fue allí donde suplió el enfoque intercultural por el de inclusión educativa. (Málaga, 2020).

Estos esfuerzos son parte de un enfoque más amplio hacia el desarrollo inclusivo y sostenible, a través de iniciativas para desarrollar materiales didácticos en lenguas indígenas y mejorar la formación de docentes en contextos interculturales, incluyendo su derecho a la consulta previa y a la participación en la toma de decisiones, territorio y forma de vida.

El PND reconoció la importancia de la cooperación internacional en cuestiones transculturales y trabajo con organizaciones internacionales y otros países para intercambiar buenas prácticas y recursos relacionados con la diversidad cultural y los derechos indígenas.

Con la llegada a la presidencia de la república de Andrés Manuel López Obrador (2019-2024), por el Movimiento Regeneración Nacional (MORENA), se simbolizó un fuerte cambio en las políticas nacionales, incluyendo la educación intercultural ya que su

visión está centrada en hacer que la educación sea más accesible y asequible para todos los mexicanos.

Su Política Educativa, tiene como objetivo promover la educación intercultural en el sistema educativo, reconociendo y valorando la diversidad cultural que existe en la sociedad. De esta forma busca garantizar que la educación sea relevante para todos los grupos culturales, especialmente aquellos que históricamente han sido marginados o discriminados a través de los tiempos.

En el PND (2019-2024)<sup>10</sup> no hay una referencia directa a la interculturalidad en educación, pero establece varios objetivos y estrategias relacionadas con la educación intercultural. Aunque el documento no contiene reformas educativas interculturales específicas, sí incluye lineamientos y acciones orientadas a promover una educación inclusiva y se menciona de manera respetuosa la multiculturalidad para celebrar de la diversidad cultural,

En un país multicultural y que celebra su diversidad, esto también conlleva la necesidad no solo de integrar las visiones de los distintos sectores de la sociedad al diseñar y desarrollar programas y políticas públicas que sean resultado de esta integración, sino que, en ciertos casos como el de los pueblos indígenas, se debe encontrar un espacio para que convivan las diferentes formas de participación y que estos grupos definan las prioridades de desarrollo de sus comunidades (PND, 2019-2024, p.p. 44-45).

---

<sup>10</sup> Gobierno de México. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. <https://lopezobrador.org.mx/wp-content/uploads/2019/05/PLAN-NACIONAL-DE-DESARROLLO-2019-2024.pdf>

Las políticas educativas actuales se centran en fomentar la equidad, inclusión y el respeto por la diversidad cultural. Esto incluye promover la educación bilingüe y la integración de la cultura indígena en los planes de estudio, garantizando la preservación de sus lenguas y tradiciones. Se realizan consultas con las comunidades indígenas para asegurar su participación en proyectos educativos que los afecten directamente.

Además, se promueve la interculturalidad en escuelas y la sociedad en general, ofreciendo formación específica a los docentes para enseñar en contextos multiculturales y fomentar el respeto a la diversidad.

La Reforma Constitucional en Materia Educativa de 2019, impulsada por el gobierno de López Obrador, estableció el derecho a diferentes niveles educativos y la obligación del Estado de garantizar una educación intercultural, inclusiva y de calidad. Esta reforma es importante porque reconoce y valora la diversidad cultural y lingüística de las comunidades indígenas y afrodescendientes, asegurando sus derechos educativos.

En este contexto, la reforma educativa impulsada por el gobierno del presidente en turno, Andrés Manuel López Obrador (AMLO) ha representado un cambio fundamental en la forma en que se concibe y se promueve la educación en el país.

Las reformas educativas de AMLO incluyen la eliminación de reformas educativas anteriores, que habían sido muy críticas por su enfoque punitivo y la falta de consulta con las partes interesadas en la educación. Por otro lado, se promueve un enfoque más dialógico y participativo, con el fin de alcanzar un acuerdo y fomentar la cooperación entre todos los actores involucrados en el proceso educativo.

En el año 2023, se introdujo un nuevo modelo educativo humanista en México, impulsado por el gobierno de AMLO, con el objetivo de incorporar la cultura indígena al sistema educativo nacional. Este modelo enfatiza el uso de lenguas indígenas en el aula y promueve la diversidad cultural y el respeto por los pueblos indígenas.

A este modelo se le llamo: la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Esta se fundamentado en los principios de inclusión, equidad, calidad, interculturalidad crítica y relevancia, con el objetivo de brindar una educación de excelencia a todos los mexicanos, sin importar su estatus social, económico o cultural. Se busca fortalecer la educación pública y garantizar el acceso equitativo para todos los estudiantes, lo que representa un paso significativo hacia el reconocimiento de la importancia de la cultura indígena en México.

El nuevo modelo busca reformar el sistema educativo de México mediante la implementación de diversas metas y acciones. Entre estas acciones se encuentran el fortalecimiento de la educación primaria y básica, la promoción de la educación intercultural y bilingüe, el fomento de una educación inclusiva que valore la diversidad cultural y lingüística del país, así como la promoción de una mayor participación comunitaria en la gestión educativa de las escuelas.

Para lograrlo, se pone énfasis en la formación y capacitación docente, así como en la actualización de los programas y planes de estudio, para hacerlos más realistas y alineados con las necesidades de los estudiantes y del país en su conjunto, Sin embargo, esto es en el discurso; el sexenio aún no termina y el modelo tiene poco de haberse implementado.

También se modificaron las reglas de operación al programa de apoyo a la educación indígena, a cargo del INPI, para el ejercicio fiscal 2023 publicado en el Diario oficial de la Federación el 30 de diciembre de 2022. Este es un documento que establece los lineamientos y criterios para la operación del Programa de Apoyo a la Educación Indígena en México (PAEI) durante el año fiscal 2024.

En este capítulo, hemos explorado el contexto social, político e institucional en el que se desarrolla nuestra investigación, centrándonos en la Casa de la Niñez Indígena "Quetzalcóatl". Hemos examinado la institución, su ubicación, las reglas de operación, el marco legal y su funcionamiento interno. Además, hemos destacado la importancia de estudiar la interculturalidad en este entorno y cómo la política educativa intercultural se aplica en la vida cotidiana de los residentes.

Hemos observado las condiciones materiales de la institución, desde la dirección hasta la sala de cómputo que nunca ha funcionado. Hemos sido testigos de la dedicación del personal, que a menudo debe improvisar para cubrir las necesidades básicas de los niños, como la alimentación y los materiales didácticos. Hemos visto cómo los niños asumen responsabilidades en la limpieza y el orden, y cómo esto les inculca un sentido de pertenencia y liderazgo.

La investigación ha revelado la brecha entre el discurso oficial de la política educativa intercultural y su implementación práctica. A pesar de las limitaciones, la convivencia multicultural en la Casa de la Niñez Indígena "Quetzalcóatl" ofrece una oportunidad para el enriquecimiento personal y comunitario. La institución se erige como un espacio seguro donde se fomenta el respeto, la dignidad y la inclusión, más allá de las paredes físicas.

Además, se destaca que las políticas educativas interculturales en México han experimentado una evolución significativa a lo largo del tiempo, enfrentando tanto desafíos como logros a lo largo de diversas administraciones presidenciales. En el discurso oficial actual, se reconocen políticas y programas específicos destinados a la educación intercultural y bilingüe, cuyo objetivo es promover el respeto y la valorización de la diversidad cultural y lingüística de las comunidades indígenas.

Durante las últimas décadas, México ha sido testigo de cambios importantes en sus políticas educativas interculturales, con un impacto considerable en la diversidad cultural del país. Estos cambios incluyen la implementación de la educación intercultural bilingüe, la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) y la fundación de Universidades Interculturales en varios estados de la nación.

Asimismo, se ha trabajado en la interculturalización del currículo de educación básica, incorporando contenidos, prácticas y perspectivas de trabajo en las reformas curriculares de preescolar y secundaria. La interculturalidad está ligada al tema de la inclusión social, que a su vez trae consigo la estabilidad sociopolítica de México.

Otro tema clave es la responsabilidad del Estado en fomentar el diálogo intercultural entre los pueblos originarios y el gobierno. Esto se puede lograr mediante políticas educativas claras que promuevan la convivencia y la comprensión mutua, así como influyendo en la opinión pública para generar un cambio social positivo.

## Capítulo II. Marco Teórico Conceptual

Este marco teórico conceptual incorpora ideas y puntos de vista de la sociología y la antropología, lo que lo convierte en un enfoque multidisciplinario. Esto se puede ver en el hecho de que integra conceptos y teorías como el interaccionismo simbólico y la hibridación cultural.

En este sentido, empleamos la epistemología constructivista interpretativa. Este paradigma se centra en la comprensión de los significados y las interpretaciones que las personas proporcionan a sus experiencias y acciones. Dado que esta investigación se basa en el análisis de narrativas de vida y entrevistas semiestructuradas, será necesario para explorar a profundidad cómo se construyen y se viven las identidades culturales en este contexto específico.

### 2.1 Conceptos de cultura e identidad

La forma más efectiva de entender la interculturalidad y sus complejidades es a través de la cultura y la identidad ya que estos dos conceptos pueden ser descritos según diferentes disciplinas del conocimiento.

Desde lo antropológico. De acuerdo con Bonfil Batalla, (s./f.) La cultura es dinámica. Se transforma constantemente: cambian los hábitos, las ideas, las maneras de hacer las cosas y las cosas mismas para ajustarse a las transformaciones que ocurren en la realidad y para transformar la realidad misma. Según Patton (2002), "la cultura se compone de un conjunto de comportamientos y creencias que constituyen estándares para tomar decisiones en diferentes aspectos de la vida, cómo lo que es importante, lo que será en el futuro, cómo se siente uno al respecto, qué hacer al respecto y cómo hacerlo" (p. 81). Estos

estándares culturales sirven como guía para la conducta humana en una sociedad determinada.

Desde la mirada sociológica, Bauman, (2002) define la cultura cómo un conjunto de costumbres, ideas y tradiciones que caracterizan y amoldan a una comunidad o pueblo, con el límite del tiempo o de aspectos geográficos. Y que la cultura funciona como ente mediador en un encuentro de oposiciones.

Bauman, de forma minuciosa, plantea analizar dos corrientes ligadas a la cultura en sí: el multicomunitarismo y multiculturalismo, analiza la cultura de forma estructural, cómo esta afecta el desarrollo de un Estado-nación-individuo y cómo la palabra cultura da valor a las personas que integran la sociedad.

La identidad es otro concepto importante en el diálogo intercultural. Se describe de diferentes maneras dependiendo del enfoque que se prefiera. Puede entenderse desde una perspectiva personal o en un contexto social más amplio. Algunos creen que la identidad es algo fijo en la naturaleza humana, mientras que otros ven que está en constante cambio.

Para Giménez, (2010) la identidad constituye la dimensión subjetiva de los actores sociales, que, en cuanto tales, están situados “entre el determinismo y la libertad”. Es decir, se considera un atributo subjetivo de actores sociales relativamente autónomos involucrados en un proceso de interacción o comunicación.

Se destaca la dimensión subjetiva de la identidad como un atributo de los actores sociales autónomos, situados entre el determinismo y la libertad. En la casa, la identidad se experimenta como un proceso dinámico, donde los niños, como actores sociales, participan en interacciones y comunicaciones en los patios, en el comedor, a la hora de hacer la faena

entre equipos y hasta en los baños, pero principalmente en el aula de regularización. Esto influye en el sentido de pertenencia y autonomía, ya que al comprenderse como equipo y no como parte externa del albergue o nativos de otra comunidad, las diferencias desaparecen, pues en situaciones de contingencia estos niños buscan resolver.

Para Ruiz, (2010) el concepto de identidad alude, por un lado, a la cualidad de lo idéntico, o sea, qué se dice de aquello que es lo mismo que otra cosa. Ruiz destaca la cualidad de lo idéntico en la identidad, reflexionando sobre la búsqueda de aquello que es igual a otra cosa. Los sujetos de esta institución comparten un viaje cultural, donde la identidad se forja a través de la conexión con lo similar y la valoración de la diversidad.

En esta institución, se viven experiencias transformadoras gracias a la constante evolución cultural. La cultura no solo se ajusta a los cambios, sino que también los impulsa, construyendo un espacio donde la interculturalidad y la identidad se entrelazan, donde la cultura es dinámica y las interacciones y comunicaciones entre diversos actores sociales moldean la identidad comunitaria y social. Este microcosmos muestra la complejidad y la riqueza de la intersección entre la identidad y la cultura.

## **2.2 Interculturalidad y Educación intercultural**

El término interculturalidad surge entre personas y economías, a medida que las culturas interactúan y empiezan a fusionarse adoptando elementos unas de otras, lo que conduce a la disminución de las barreras culturales que antes separaban sociedades.

### **Interculturalidad.**

Para Schmelkes (2009), “la interculturalidad es un concepto que se refiere a la interacción entre grupos y personas que pertenecen a culturas distintas” Esto implica que el

diálogo se abra entre culturas diversas, promoviendo el respeto y la valoración de las diferencias.

Sin embargo, en la realidad, esta igualdad suele ser difícil de lograr, ya que las culturas rara vez conviven de manera equitativa, con el mismo nivel de poder, en las mismas condiciones, y con relaciones armoniosas y pacíficas. Por ello se dice que...

La interculturalidad supone una relación isométrica<sup>11</sup> entre dos o más culturas; es decir, se relacionan y conviven en igualdad de condiciones, con respeto mutuo de sus formas de vivir y pensar. Sin embargo, en la historia de las culturas estas características, en la práctica, suelen ser efímeras o su realización simplemente una utopía, porque rara vez dos culturas conviven en equidad, con el mismo grado de poder, bajo las mismas condiciones y con relaciones armoniosas y pacíficas. La historia lo demuestra (Zárate, 2014, p. 94).

Debido a esto, la interculturalidad se reconceptualiza y renueva desde al menos dos perspectivas. Para Zárate, (2014), las perspectivas se dividen en dos: una es la dominante, que se plantea desde “arriba” y a través de la cual se utilizan mecanismos de dominación y la segunda que es la de los pueblos indígenas reivindicados con base en sus propios derechos. (p. 94).

“Al separar lo inter- de la culturalidad. Restrepo (como se cita en Ignacio Rosas, 2021) considera importante recuperar cómo nace en occidente el concepto de cultura: con el concepto de cultura como modo de vida de los seres humanos se pone en evidencia el elitismo, el sociocentrismo, de la idea de que unos seres humanos poseen cultura, son

---

<sup>11</sup> Que son similares o congruentes

cultos, y otros son seres sin cultura” (p. 71). Esta perspectiva destaca las desigualdades en las relaciones interculturales y desafía las ideas tradicionales sobre interculturalidad.

Asimismo, Zarate (2014) señala, que en América Latina el discurso que se dirige a la sociedad, se orientó a prestar mayor atención a la educación, a través de los programas de eBI o eIB (educación intercultural bilingüe) con financiamiento exterior, con el objetivo de asimilarlos de manera sistemática y no abrupta, como se hacía antes, de involucrarlos en la cultura y la lengua occidental de manera planificada y menos traumática para el niño originario. (p. 95)

Por otro lado, para Dietz (2012) “el concepto intercultural no es homogéneo” contiene una amplia gama de significados concretos en función del posicionamiento político, ético, epistemológico y filosófico de quien lo funda y depende del contenido en que este definido; no es un concepto novedoso que indica la relación y problema entre mi yo y el otro, entre mi cultura y las otras culturas.

Mientras Dietz enfatiza la diversidad y la complejidad del concepto, García-Canclini se centra en la capacidad de adaptación y negociación de identidades culturales únicas en contextos interculturales. García-Canclini, (2004) comprende la interculturalidad como la capacidad de los pueblos indígenas de mantener sus identidades culturales únicas mientras participan en interacciones interculturales que les permiten adaptarse y negociar sociedades nacionales y globales (hibridación).

Esta compleja dinámica refleja la importancia de considerar la interculturalidad como una propiedad valiosa en un mundo globalizado donde la diversidad cultural y la

capacidad de negociación entre diferentes identidades son la base para la convivencia pacífica y el enriquecimiento mutuo (por ejemplo, el albergue).

Ambos enfoques son complementarios, ya que la interculturalidad puede entenderse tanto como una realidad compleja y diversa, como una capacidad de adaptación y negociación

La inclusión de grupos étnicos, especialmente los niños, como sujetos políticos significa que se les reconoce como actores importantes en el ámbito de las políticas nacionales o programas focalizados. Esto se realiza de acuerdo con los intereses del Estado-nación, independientemente de su particular forma de entender la vida, la desigualdad social y económica en la que viven, y la asimetría entre culturas hegemónicas.

La asimetría entre culturas hegemónicas describe la desigualdad o falta de equilibrio en la relación entre las culturas dominantes y subordinadas. En este sentido, las culturas hegemónicas ejercen mayor poder, influencia o control sobre otras culturas, creando así diferencias en las interacciones.

Sin embargo, García-Canclini (2004) rechaza la idea de que la asimetría cultural implique una "inocencia simbólica"<sup>12</sup> de los subalternos o una "incultura" por parte de las clases hegemónicas, ya que el autor no cree que las culturas dominantes menores sean simples o "incultas".

Cuando hablamos de "inocencia simbólica", estamos expresando que no es justo pensar que algunas personas o culturas no entienden tanto como otras, o que son menos

---

<sup>12</sup> Este término se utiliza para describir cómo ciertas prácticas culturales y símbolos se naturalizan y se aceptan sin crítica, lo que lleva a la perpetuación de desigualdades y asimetrías de poder en la sociedad.

importantes. Todos tenemos nuestra forma única de ver el mundo, y eso es algo sublime que debemos respetar y valorar.

Por lo tanto, se sugiere que las interacciones culturales son más complejas de lo que parecen. Además, se trata de enfatizar que las expresiones culturales originarias tienen un valor propio, más allá del uso práctico cotidiano, y no se basan en la lógica de ganar dinero, como ocurre con la cultura dominante. Por ello, es importante la educación intercultural, porque desafía la idea de que las culturas dominadas son menos valiosas o inferiores a las culturas dominantes.

### **Educación Intercultural.**

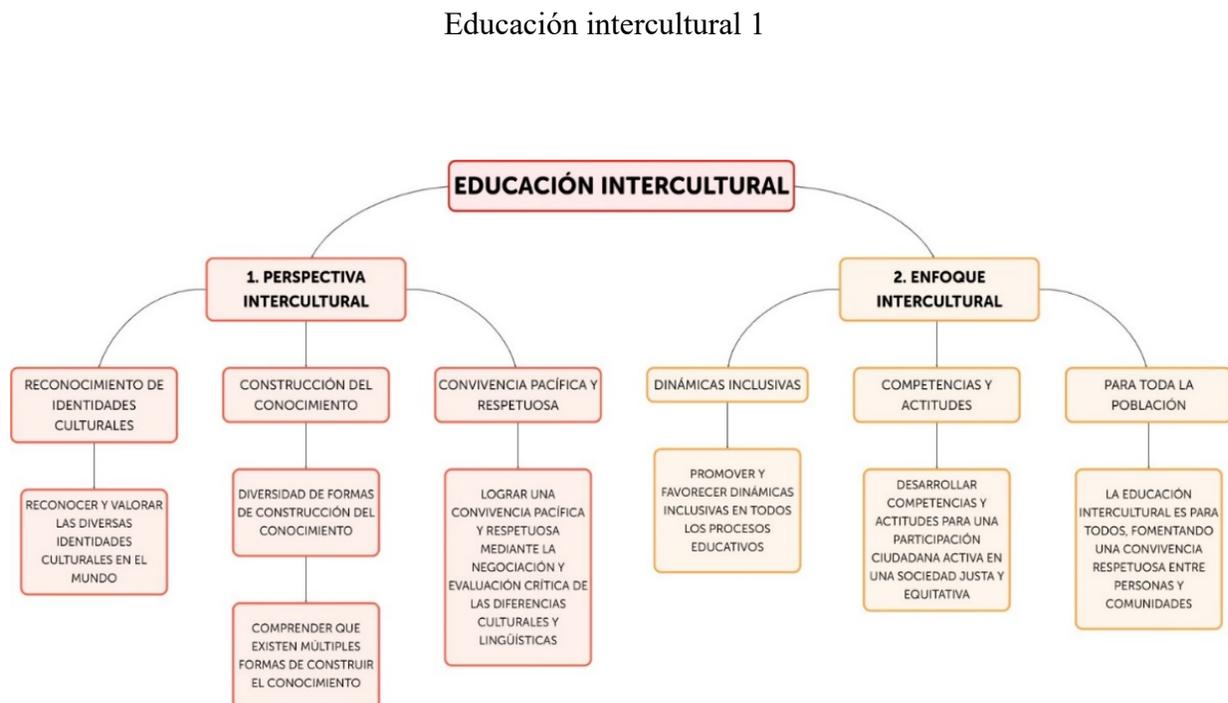
La educación intercultural, “es una alternativa que promueve y favorece dinámicas inclusivas en todos los procesos de socialización, aprendizaje y convivencia dentro del entorno educativo” (la educación, s./f.). En otras palabras, es una estrategia o enfoque educativo diseñado para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su origen o características, estén incluidos y participen activamente en todas las actividades escolares. Esto incluye crear un entorno que respete y valore las diferencias individuales, anime a todos a participar y promueva un sentido de comunidad y pertenencia en la escuela.

La educación intercultural es un enfoque que busca hacer que todos los estudiantes, sin importar su origen, se sientan incluidos y participen activamente en la escuela. Según Walsh (2005), este enfoque debe preparar a los estudiantes para cuestionar y cambiar las desigualdades, fomentando un diálogo real entre culturas y aplicando políticas que promuevan la equidad y la inclusión. En otras palabras, se trata de crear un ambiente

educativo donde se valoren las diferencias y se construya un sentido de comunidad para todos.

En las siguientes páginas se muestra la figura 6 y 7 que presentan las diversas estrategias y enfoques aplicados en la educación intercultural.

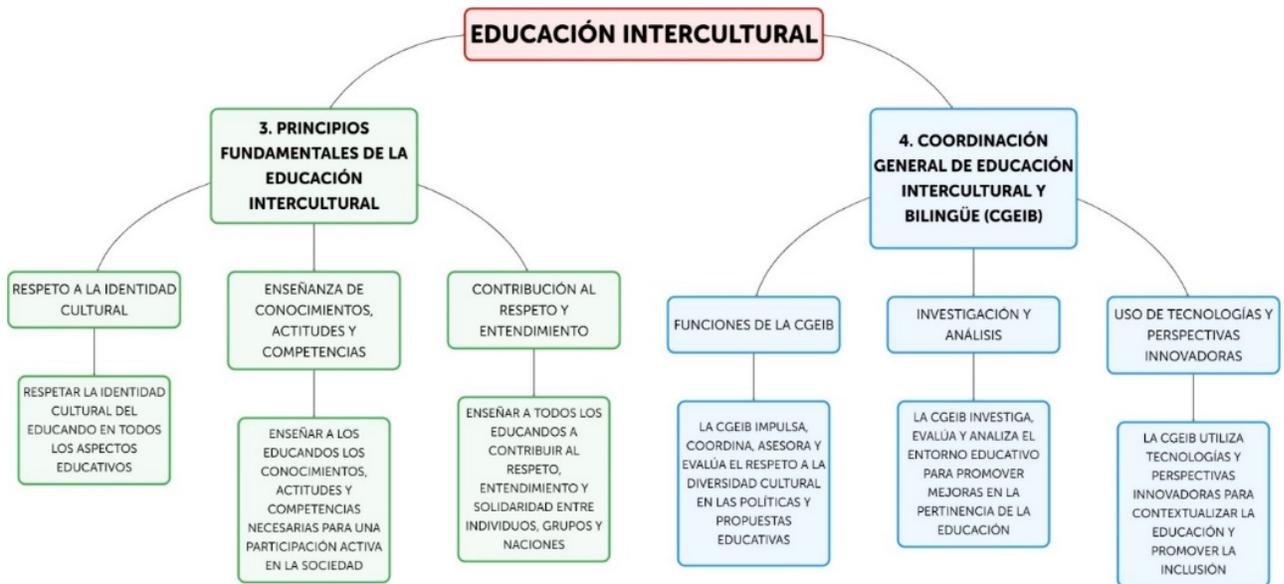
Figura 6.



Nota: mapas basados en la página: la educación, ¿qué es el Enfoque Intercultural en. (s/f). de la Interculturalidad. Gob.mx. Recuperado el 8 de abril de 2024, de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/269056/ABC\\_digital.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/269056/ABC_digital.pdf)

Figura 7.

## Educación intercultural 2



Nota: mapas basados en la página: la educación, ¿qué es el Enfoque Intercultural en. (s/f). de la Interculturalidad. Gob.mx. Recuperado el 8 de abril de 2024, de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/269056/ABC\\_digital.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/269056/ABC_digital.pdf)

Sin embargo, hay muchas dificultades para llevar a cabo la educación intercultural de manera efectiva. La capacitación y el apoyo adecuados para los educadores son uno de los desafíos más importantes. Los educadores deben estar preparados para abordar temas sensibles relacionados con la cultura y la identidad, y para trabajar en entornos culturalmente diversos. Además, se requiere un plan de estudios que refleje la diversidad.

En este contexto, se debe asumir un rol educativo esto implica no solo aceptar, sino también actuar de manera que fomente un ambiente inclusivo, respetuoso y consciente de las diversas culturas, como parte fundamental de una educación que busca transformar positivamente las dinámicas sociales en el aula.

Asumir un rol significa aceptar y actuar de acuerdo con un conjunto de expectativas y comportamientos relacionados con una posición social, como un papel en una obra de teatro.

Asumir un rol —explica Goffman— significa desaparecer completamente en el sí mismo virtual elaborado por la situación, exponerse a la percepción de otros mediante la propia imagen y confirmar expresivamente la propia aceptación.

“Asumir un rol significa ser subsumido por éste”, ya que la asunción implica adhesión "con el corazón y con la cabeza" y la explícita voluntad "de abandonarse en el rol y aprovechar las ventajas en términos de identidad de lo que puede dar" (ibídem: 106) (ibídem: 87-88) (Goffman, 1956, citado en Herrera Gómez y Soriano Miras, 2004).

De manera similar, en el contexto de la educación intercultural en México, asumir el rol de una pedagogía propia implica no solo reconocer esas experiencias comunitarias, sino también integrarlas en los modelos educativos formales. Como señala Hernández (2022), la educación intercultural "requiere reconocer experiencias comunitarias que trabajan desde pedagogías propias, que la SEP les dé reconocimiento de validez oficial y aprenda de ellas. Esto implica el reconocimiento del pluralismo epistemológico en los modelos educativos, que son también diversos".

Para lograr una verdadera educación intercultural en México, es fundamental reconocer y valorar las prácticas pedagógicas que nacen de las propias comunidades indígenas. La Secretaría de Educación Pública (SEP) no solo debería darles validez oficial, sino también aprender de estos enfoques diversos, construyendo un modelo educativo que celebre y respete la riqueza cultural y la sabiduría de todas las comunidades del país.

### ***2.2.1 Tipos de interculturalidad***

La interculturalidad no es un concepto único y fijo; se presenta de muchas formas, dependiendo del contexto y de cómo las culturas se relacionan entre sí. Para entender mejor cómo se vive y se maneja la interculturalidad en diferentes situaciones, es útil conocer los diferentes tipos que los expertos han identificado. En este subcapítulo, nos centraremos en las categorías de interculturalidad propuestas por C. Walsh. Esto nos ayudará a ver de manera más clara cómo se llevan a cabo las interacciones entre culturas diversas y cómo estas interacciones pueden variar de un contexto a otro.

En este contexto, a continuación, se presenta la tabla 7, que resume los diferentes tipos de interculturalidad.

Tabla 7.

*Tipos de interculturalidad según Walsh (2005).*

<p><b>Perspectiva Bicultural:</b> Se refiere a un enfoque que considera la participación de dos culturas en el proceso educativo. Esta perspectiva se institucionalizó en América Latina en los años setenta en el contexto del indigenismo y la emergencia de movimientos etnopolíticos. Está vinculada con el relativismo cultural y la teoría del colonialismo interno.</p>
<p><b>Perspectiva Intercultural:</b> A diferencia de la perspectiva bicultural, la interculturalidad busca contribuir a una interacción respetuosa y fecunda entre individuos y culturas, poniendo énfasis en el reconocimiento, respeto y atención pedagógica de las diferencias y la diversidad cultural en todos los niveles del sistema educativo. Se desarrolló a partir de los años ochenta en distintos países latinoamericanos dentro de una perspectiva de reproducción cultural ampliada y de apropiación cultural.</p>
<p><b>Interculturalidad como Proceso:</b> La interculturalidad es descrita como un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas en condiciones de respeto, legitimidad mutua, simetría e igualdad. Este proceso busca desarrollar un nuevo sentido de convivencia entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes.</p>
<p><b>Interculturalidad como Tarea Social y Política:</b> Se considera como una tarea social y política que interpela al conjunto de la sociedad, que parte de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes, e intenta crear modos de responsabilidad y solidaridad.</p>
<p><b>Interculturalidad en la Vida Cotidiana:</b> En la vida cotidiana, la interculturalidad se manifiesta como relaciones positivas y creativas entre personas de diferentes culturas, donde se busca un enriquecimiento mutuo sin perder la identidad cultural.</p>
<p><b>Interculturalidad como Meta:</b> La interculturalidad es vista como una meta por alcanzar, un proceso que aún no existe en su totalidad, sino que se construye a través de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes.</p>

Nota: Datos adaptados de Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la Educación*. Lima: Ministerio de Educación Unicef pp. 10-15.

En la tabla 7 se muestra la definición de C. Walsh (2005) sobre la interculturalidad en la vida cotidiana como la manifestación de relaciones positivas y creativas entre personas de diferentes culturas, donde se busca un enriquecimiento mutuo sin perder la identidad cultural.

Sin embargo, al observar la vida cotidiana en la Casa de la Niñez Indígena Quetzalcóatl de Chiconcuautila, Puebla, notamos que la interculturalidad no siempre se trata de mantener intactas las identidades culturales.

Como señala Tubino (2005), "la asimetría social y la discriminación cultural hacen inviable el diálogo intercultural auténtico. Por eso, no se debe empezar por el diálogo y sí por la pregunta por las condiciones del diálogo" (p. 5). En lugar de una preservación pura de las identidades culturales, nuestras observaciones muestran que estas identidades se hibridan, adaptándose y fusionándose en nuevas formas de ser y pensar. Estas identidades híbridas no significan una pérdida de las raíces culturales originales, sino una reconfiguración que permite que las personas mantengan sus raíces mientras se ajustan a nuevas realidades interculturales.

Estas ideas se alinean con el discurso de García-Canclini (2004), quien destaca que la interculturalidad no se limita a un solo tipo de interacción. En realidad, abarca múltiples procesos y dinámicas que cambian según el contexto social, histórico y político en el que se desarrollan. Esto resalta la importancia de entender la interculturalidad como algo dinámico y en constante evolución, en lugar de encasillarla en categorías fijas.

En resumen, aunque Walsh (2005) destaca la importancia de mantener las identidades culturales en la interculturalidad, nuestras observaciones en la Casa de la Niñez Indígena Quetzalcóatl muestran que, en la práctica, las identidades no solo se preservan, sino que también se mezclan y transforman. Las identidades sociales y comunitarias se adaptan y evolucionan, creando nuevas formas de ser sin perder sus raíces.

Esto nos lleva a investigar cómo estas transformaciones afectan el sentido de pertenencia y la convivencia en contextos interculturales. El siguiente paso en nuestro análisis será explorar cómo estas dinámicas de identidad influyen en la vida diaria de las personas y en la interacción entre diferentes culturas.

### **2.3 Identidad comunitaria y social**

La identidad comunitaria y social es fundamental para cómo nos relacionamos con nuestro entorno y los grupos a los que pertenecemos. Para, García, C. (1998) la identidad comunitaria se refiere a un sentido de pertenencia y afinidad que los miembros de la comunidad sienten hacia su lugar de origen y los lazos sociales que los unen; se basa en nuestro sentido de pertenencia a un grupo, influenciado por la cultura, religión y nacionalidad.

La identidad social, por su parte, es cómo nos vemos y nos ven en relación con diferentes grupos sociales. García, C. (1998) la relaciona con la pertenencia a un lugar específico y se ve influenciada por factores socio-ambientales, culturales y emocionales, así como por la historia y las experiencias compartidas de una comunidad.

En contextos interculturales, estas identidades se enredan y evolucionan, mostrando cómo nos adaptamos y negociamos nuestras identidades en un entorno diverso. Para que surja una identidad comunitaria, las personas deben participar activamente en la vida de la comunidad local. Cuando las personas participan en eventos y actividades locales, interactúan entre sí y se conectan con los demás miembros de la comunidad.

Si consideramos que el albergue reúne a diferentes comunidades dentro de la misma localidad, podríamos decir que es una comunidad de comunidades, donde los niños,

adolescentes y empleados de la institución interactúan y desarrollan un sentido de pertenencia. Cada niño y adolescente lleva consigo los valores, la cultura y las tradiciones de su comunidad de origen. Estas diversas culturas se encuentran y se influyen mutuamente en la cotidianeidad.

Además, las contingencias pueden afectar cómo surgen las interculturalidades. La migración, los encuentros entre diferentes grupos culturales y los cambios políticos o sociales pueden generar nuevas formas de interacción y convivencia entre culturas. Estas contingencias pueden crear situaciones en las que las culturas se enlazan, se mezclan o se confrontan.

Esto da lugar a procesos de interculturalidad que reflejan los dominios culturales a través de las tensiones cambiantes de la sociedad; esto favorece la formación de una identidad comunitaria, es decir, una identidad que se comparte con otros miembros de la misma comunidad. Sin darse cuenta de esto, los niños y trabajadores están inmersos en lo que para nosotros es una suerte de interculturalidad vivida.

“El yo individual, ligado simbólicamente a un lugar, se percibe en forma situacional cuando el individuo se pregunta ¿dónde soy?, ¿a dónde pertenezco? Al responderse la persona se está ubicando en un ambiente determinado, con el cual se identifica, y con base en el cual puede distinguirse del "otro" (García, C. 1998, p. 518).

Se refiere a que el individuo se percibe a sí mismo en relación con su entorno y su identidad. La frase "El yo individual, ligado simbólicamente a un lugar, se percibe en forma situacional..." significa que la percepción que tiene una persona de sí misma está

influenciada por el lugar en el que se encuentra y por la forma en que se identifica con ese lugar esto quiere decir que también jugamos con los roles.

Las interrogantes "¿de dónde soy?, ¿a dónde pertenezco?" refleja la búsqueda de identidad y pertenencia, y al respondernos esas preguntas, nos estamos ubicando en un ambiente específico con el que nos identificamos. Esta identificación con un lugar específico permite, a los individuos distinguirse de los demás; ya que cada uno de nosotros tiene una relación única con su entorno, y la identidad se construye en parte en relación con este.

La participación activa en la vida de una comunidad local es fundamental para que surja una identidad comunitaria. Cuando las personas se involucran en actividades y eventos locales, interactúan entre sí y desarrollan un sentido de pertenencia y conexión con los demás miembros de la comunidad. Esto contribuye a la formación de una identidad comunitaria, es decir, una identidad que se comparte con otros miembros de la misma comunidad.

En este contexto, García-Canclini (2004) que reconoce que la identidad comunitaria, se destaca por la importancia de reconocer y proteger las diferencias inaprovechables, así como la necesidad de políticas que garanticen el ejercicio de la diferencia en espacios urbanos, migraciones nacionales e internacionales, y el reconocimiento universal de derechos.

El término "identidad comunitaria" se refiere a la forma en que las personas se identifican con un grupo específico dentro de la sociedad. Este vínculo puede cambiar con

el tiempo a medida que cambian las culturas y las identidades. Es más, sobre cómo las personas interactúan en grupos sociales que sobre mantener una identidad constante.

La identidad social es un aspecto esencial de la interacción humana; en esta investigación, se explorará su significado a partir de la obra de Goffman, "Estigma, la identidad deteriorada", interpretada por Mora.

Uno de los conceptos desarrollado por Goffman corresponde al proceso de construcción de la identidad social, el que emerge en las situaciones de interacción social. Al respecto en su obra "Estigma, la identidad deteriorada", este autor nos plantea que la sociedad establece los medios para categorizar a las personas. El medio social según Goffman establece categorías de personas que en él se pueden encontrar. Luego el intercambio social hace probable, que al enfrentarnos a un extraño las primeras apariencias nos permitan prever en qué categoría se encuentra y cuáles son sus atributos, es decir cuál es su identidad social (Mora, 2021, p. 80).

Se debe tener en cuenta cómo la sociedad establece medios para categorizar a las personas. Estas categorías sociales son establecidas por el entorno social en el que nos encontramos y se agrupan a las personas en diferentes categorías en función de características como la apariencia, el comportamiento, la ocupación, el género, la edad, y la apariencia física, entre otros. Goffman sugiere que las primeras impresiones nos permiten prever en qué categoría se encuentra una persona y cuáles son sus atributos, es decir, su identidad social.

Según Goffman (interpretado por Mora, 2021), la identidad social de un individuo se construye a través de las interacciones sociales y de la forma en que se percibe a sí

mismo y es percibido por los demás en diferentes contextos sociales. Se pueden identificar varias categorías sociales que influyen en su experiencia y construcción de identidad.

La identidad social se refiere a cómo nos definimos a nosotros mismos y a los grupos a los que pertenecemos. Cada grupo contribuye a nuestra identidad, por lo que podemos tener múltiples identidades sociales según el grupo con el que nos identificamos. Esta compleja articulación refleja la interacción entre la identidad cultural y la interculturalidad, ya que los pueblos indígenas mantienen su identidad cultural a través de prácticas socioculturales propias, al mismo tiempo que participan en interacciones interculturales con la sociedad nacional y globalizada (muchas veces sin darse cuenta).

En este sentido, García-Canclini, (2004) Sugiere que los pueblos indígenas pueden mantener su identidad cultural distintiva mientras interactúan con otras culturas. Esto les facilita la adaptación y negociación con la sociedad en general, ya sea a nivel nacional o global, donde la diversidad cultural y la capacidad de negociación entre diferentes identidades son fundamentales para la convivencia pacífica y el enriquecimiento mutuo.

Al analizar la identidad comunitaria y social en la Casa de la Niñez Indígena Quetzalcóatl, vemos cómo los niños y adolescentes, al interactuar entre ellos y con el personal, ajustan su sentido de pertenencia. Este proceso muestra una mezcla entre sus identidades culturales originales y las nuevas experiencias que viven en el albergue. La forma en que adaptan y negocian sus identidades en este entorno diverso muestra que estas no son fijas, sino que evolucionan con el tiempo. En este espacio, las identidades no solo se mantienen, sino que también se transforman y enriquecen, reflejando la complejidad de las relaciones interculturales en su vida diaria.

## 2.4 Cultura híbrida e hibridación cultural

La cultura híbrida se caracteriza por la fusión y combinación de múltiples elementos culturales de diferentes orígenes y tradiciones. En este proceso se crean prácticas, objetos y sistemas de símbolos que no pueden atribuirse plenamente a un único origen o identidad cultural.

Esta al fusionarse, ya no permanece pura porque “la identidad pura y perfecta no existe” (Roudinesco, 2023, p. 8,) sino que adopta y adapta elementos de diferentes culturas, produciendo nuevas formas culturales que reflejan la diversidad y la interconexión de la sociedad contemporánea.

Para García-Canclini (1989), las culturas híbridas se manifiestan en la reorganización de los vínculos entre grupos y sistemas simbólicos, donde las clases sociales ya no se asocian rígidamente con estratos culturales específicos. Los diferentes grupos y sistemas de símbolos se mezclan, y las clases sociales ya no están estrictamente ligadas a ciertos estratos culturales.

Retomando a García-Canclini (1989), la hibridación cultural se refiere a la coexistencia de usos contradictorios que revela cómo las nuevas tecnologías interactúan con la cultura anterior, convirtiéndolas en parte de un proceso mucho mayor del que ellas desencadenaron o del que manejan.

En algunas de las comunidades cercanas a Chiconcuautla se usa la tecnología para publicar comunicados, ofrecer ayuda comunitaria y promover programas de bienestar y estrategias; se refleja una adaptación creativa de herramientas modernas para mejorar la comunicación y el acceso a servicios en las comunidades.

Esto ilustra cómo las culturas híbridas pueden generar beneficios prácticos para las comunidades locales, pero, sobre todo, cómo las comunidades indígenas se han adaptado a ellas a través de sus descendientes.

En la Casa de la Niñez Indígena Quetzalcóatl, la cultura híbrida se manifiesta cuando los niños y adolescentes mezclan sus tradiciones culturales con las nuevas experiencias del albergue. Esta fusión crea prácticas y símbolos únicos que muestran cómo las identidades culturales se adaptan y evolucionan. El uso de tecnologías modernas en comunidades cercanas también refleja cómo las tradiciones se combinan con elementos contemporáneos sin perder sus raíces. Así, la investigación pone de relieve que las identidades en el albergue no son fijas, sino que se enriquecen y transforman continuamente, mostrando cómo las culturas híbridas aportan una mayor riqueza a la vida cotidiana.

## **2.5 Interaccionismo simbólico**

El interaccionismo simbólico (IS) es una teoría sociológica que se centra en cómo las personas atribuyen significados a los símbolos y cómo esos significados influyen en su comportamiento social.

El término *interaccionismo simbólico* (IS) fue implantado por Blumer, (1982) para dar cuenta en las ciencias sociales de un movimiento en el mundo anglosajón que explicara los fenómenos sociales y educativos en oposición a tendencias cartesianas y macroestructurales. (D. I. F. E.; s/f) Los principales autores del IS son Herbert Blumer (1968), George Herbert Mead (1968) Charles Horton Cooley (1909) y Erving Goffman (1959).

Según Blumer (1982), los supuestos básicos del IS son: “El ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él; el significado de estas cosas se deriva de o surge como consecuencia de la interacción social; los significados se manipulan y modifican mediante el proceso interpretativo”.

Los principios básicos del Interaccionismo Simbólico, según Herbert Blumer, son los siguientes:

1. Los humanos actúan en base a las significaciones que las cosas tienen para ellos, es decir, actúan en función del significado que atribuyen a los objetos y situaciones que les rodean.
2. La significación de las cosas surge de la interacción social que un individuo tiene con los demás actores.
3. Estas significaciones se utilizan como un proceso de interpretación efectuado por la persona en su relación con las cosas que encuentra, y se modifican a través de dicho proceso.

Estos principios resaltan la importancia de la interpretación y la interacción social en la formación de significados y en la comprensión de la comunicación como base de toda relación social (Cfr. Rizo, 2011).

Es decir, que el IS sostiene que los seres humanos actúan según los significados que asignan a objetos y situaciones en su entorno, los cuales surgen de sus interacciones sociales. Estos significados se utilizan en procesos interpretativos que se ven influenciados y modificados por estas interacciones.

Por otra parte, Erving Goffman (citado en Rizo, 2011) considera que el interaccionismo simbólico se centra en la naturaleza simbólica de la vida social. Este enfoque se basa en el estudio de las interpretaciones que hacen los actores de los símbolos producidos en sus actividades interactivas.

Goffman también propuso el concepto de "ritual" como parte integral de la vida diaria humana, donde el ritual es una parte concreta e internalizada de la cultura y se encarna a través del dominio de los gestos, la expresión y la capacidad de la emoción presentando actuaciones convincentes a los demás. Además, el interaccionismo simbólico ve el lenguaje como un inmenso sistema simbólico en el que las palabras, acciones y objetos tienen significado debido a su interpretación por parte de los humanos en su relación con el mundo social.

Dentro de la casa, se llevan a cabo diversos ritos y actividades que forman parte de la vida diaria de los niños y jóvenes que residen allí. Estos incluyen la realización de actividades de limpieza en las diferentes áreas de la institución, la preparación y consumo de alimentos, (por las ecónomas y los niños) el inicio de las actividades escolares, la participación en actividades lúdicas, la regularización de tareas escolares, la hora de la comida, la cena y el descanso.

Se destaca la hora del baño porque esta cumple con muchas de las características de un ritual, por ejemplo: la regularidad, la participación colectiva, la secuencia de acciones y la importancia cultural-emocional que representa en los niños.

En los meses calurosos, se bañan por la tarde todos los días, (algo que no suelen hacer en casa). A las 5 p.m., se escucha el llamado de la maestra Bertha: "¡Niños, a

bañarse!". Los niños corren a sus dormitorios para entrar a sus respectivos baños (que es donde se encuentran las regaderas) y deben apurarse a bañarse para que el agua caliente les alcance a todos.

Una vez que salen del baño, frescos y limpios, se visten con sus pijamas o la ropa que usan para dormir. Mientras tanto, algunas niñas se desenredan y peinan su largo cabello, otras se hacen trenzas y las más pequeñas solo coletas, pero todas se ayudan entre sí. Los niños ordenan sus uniformes o se recuestan a escuchar música y algunos salen a la cancha a esperar que los llame a cenar.

Este ritual cotidiano en la casa está lleno de símbolos significativos. El llamado de la maestra Bertha a bañarse simboliza la autoridad y la rutina diaria que estructura la vida en el albergue. Los dormitorios y baños con regadera representan espacios de orden y limpieza, contrastando con las prácticas habituales de los niños en sus hogares. La prisa por usar el agua caliente ilustra la cooperación y organización necesarias para el bienestar común. Vestirse con pijamas y arreglarse el cabello después del baño simbolizan el cuidado personal y la ayuda mutua entre las niñas.

Es inevitable observar cómo cada niño expresa con gestos tanto de alegría como de desagrado por el baño, especialmente los recién llegados que están adaptándose al contexto de un albergue escolar indígena y a la cultura dominante. Cuando mencionamos "cultura dominante", nos referimos a las normas de comportamiento, valores, creencias y prácticas que predominan en una sociedad en particular. Esta cultura hegemónica, que no es indígena, puede influir en las políticas, prácticas y valores adoptados en el albergue, como por ejemplo los horarios de comida, la hora de dormir y la rutina del baño.

Adicionalmente descubrimos que lo asimilado en la casa de la niñez indígena, como la higiene personal diaria y la alimentación a base de frutas y verduras, también se replica en casa. Al platicar con algunas de las mamás, nos comentaron que esto las pone muy contentas, ya que anteriormente no se bañaban diario, y los quehaceres domésticos lo hacían las madres, ahora los niños ayudan y comen variedades de frutas y verduras (si es que hay en casa).

En este contexto, se observa un proceso activo de interculturalidad o convalidación de las normas culturales preexistentes. La convalidación de la interculturalidad se refiere a la acción de validar o ratificar la interculturalidad en un contexto específico, como el albergue. En este caso, la adopción de prácticas de higiene y alimentación más saludables en casa, que se aprendieron en el albergue, representa un ejemplo de cómo la interculturalidad se valida y se integra en la vida cotidiana de las familias indígenas. Esto contribuye a la promoción de la salud y el bienestar, reflejando una cultura híbrida a través de sus dominios culturales.

Como consideración final, queremos resaltar que estas personas con desplazamientos híbridos, mejor dicho, con dominios culturales que manifiestan diferentes habilidades y roles bien direccionados según la contingencia y la tensión, para entrar y salir de diferentes culturas o eventos, pueden moverse fluidamente entre diferentes esferas culturales, facilitando la mezcla e intercambio (la interacción) entre lo tradicional y lo moderno, lo popular y lo masivo, como sugiere García-Canclini. Esta habilidad es fundamental para la reorganización cultural.

### **Capítulo III. Metodología: la etnografía tras la reja**

En este capítulo, presentamos los elementos metodológicos de nuestra investigación, centrados en una etnografía vivencial dentro de la institución. Aquí, no solo describimos a los participantes, sino que les damos vida al captar sus historias y características, las cuales dan forma a nuestra investigación. Desde el principio, nos propusimos ir más allá de una simple recopilación de observaciones, con el fin de revivir las experiencias y realidades que hemos encontrado.

Optamos por una metodología cualitativa con un enfoque etnográfico, que nos permitió sumergirnos en las dinámicas cotidianas de la interculturalidad como política educativa. A través de la observación participante, no solo fuimos testigos, sino también partícipes de las interacciones diarias. Las entrevistas semiestructuradas y las narrativas de vida nos ofrecieron una ventana a las experiencias más personales de quienes forman parte de esta comunidad.

Este enfoque se sustenta en un paradigma interpretativo, donde cada entrevista, relato de vida y fragmento del diario de campo fue seleccionado para captar las tensiones, contingencias y dominios culturales presentes. Al final, esos patrones y experiencias fueron la clave para una interpretación más profunda de los fenómenos que estudiamos.

### 3.1 Elementos metodológicos

Tras haber explorado en profundidad los aspectos etnográficos que configuran nuestro estudio, es crucial ahora detallar los elementos metodológicos que han guiado esta investigación. En esta sección, abordaremos los procedimientos y técnicas que se emplearon para recolectar y analizar los datos, así como los enfoques metodológicos adoptados para asegurar la validez y fiabilidad de los hallazgos.

La metodología que guía esta investigación es la etnografía, acompañada del enfoque cualitativo con el objetivo de indagar sobre la implementación de la interculturalidad como política educativa y situación vivida en la Casa de la Niñez Indígena Quetzalcóatl, enfocándose en acciones específicas, experiencias de los niños de nivel básico y su impacto en el desarrollo de su identidad.

¿Qué es el marco metodológico? es el elemento fundamental en la investigación cualitativa, ya que guían la selección de métodos, técnicas y herramientas que se utilizarán para recopilar y analizar datos, Lincoln y Guba. (1998) resaltan que el marco metodológico incluye no solo las decisiones y criterios de la investigación, sino también los supuestos teóricos, reglas y procedimientos que guían el diseño y la implementación de la investigación (pág. 13).

Por tal motivo adoptamos un enfoque descriptivo que permitió obtener una comprensión profunda y detallada de la interculturalidad, tal como es experimentada y entendida por los habitantes de esta casa. Esto implicó buscar comprender las experiencias, roles y percepciones de los participantes desde su propia subjetividad, utilizando descripciones de los hechos desde su perspectiva.

Asimismo, el enfoque de la investigación se llevó a cabo desde posturas y costumbres específicas, permitiendo la verificación del supuesto establecido, la consecución de los objetivos planteados, todo dentro del marco metodológico del enfoque cualitativo.

Según Bonilla y Rodríguez, (1997) la investigación cualitativa busca obtener una comprensión detallada de las situaciones sociales, mediante la exploración, descripción y comprensión de las perspectivas de los actores involucrados. Para contribuir a esta investigación y lograr un mejor entendimiento de los conceptos que se utilizaron se define método y metodología.

A decir de Strauss y Corbin, (1998) La metodología es la: “Manera de pensar la realidad social y de estudiarla” (p. 8).

Por su parte, el método se define como el “Conjunto de procedimientos y técnicas para recolectar y analizar datos” (Strauss y Corbin, 1998, p.8).

El diseño de la investigación incluyó la selección de participantes, compuesta por alumnos y trabajadores de la institución. A partir de esta selección, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas y se recopilaron relatos de vida. Además, se realizó una observación participativa en las actividades diarias de todas las áreas de trabajo de la Casa de la Niñez Indígena "Quetzalcóatl" y en los espacios de interacción social. Este enfoque permitió comprender la diversidad cultural y explorar las diferencias y similitudes entre los distintos grupos culturales en su vida cotidiana.

También se utilizó la etnografía como técnica de investigación, la cual proporcionó una comprensión más completa y enriquecida del fenómeno específico en su contexto

social y cultural. Mediante lo observado, relatado y entrevistado en su entorno, se ofreció una comprensión más subjetiva.

### **La etnografía.**

Para Guber (2001), la etnografía es “el conjunto de actividades que se suele designar como “trabajo de campo”, y cuyo resultado se emplea como evidencia para la descripción” (p. 15). El "trabajo de campo" consiste en actividades prácticas que se realizan en un entorno real para obtener datos con el propósito de respaldar o ilustrar la descripción de algo en una investigación o estudio

Por otro lado, Patton (2002) señala que "Ethnographic inquiry takes as its central and guiding assumption that any human group of people interacting together for a period of time will evolve a culture" [la investigación etnográfica toma como suposición central y rectora que cualquier grupo humano de personas que interactúen juntas durante un periodo de tiempo desarrollara una cultura] (p. 81) Este enfoque de investigación se basa en la observación participante y la interacción con los participantes para obtener una comprensión profunda de la cultura y los procesos sociales involucrados en el fenómeno que se está investigando.

El método principal es la observación participante, que implica involucrarse en la cultura o comunidad que se está estudiando, vivir con ellos y aprender de sus prácticas y creencias desde adentro. Como señala Hammersley (2018), la observación participante es el método distintivo de la etnografía y se utiliza para producir conocimiento sobre la vida social y cultural de los grupos humanos.

Cuando nos incluimos en la comunidad para escuchar de manera directa a sus miembros, fue necesario utilizar la perspectiva "émic", concepto crucial en antropología que se refiere a la visión o comprensión interna de una cultura (Etic and emic, n.d.). Se analizó el entorno y las experiencias de las personas desde una perspectiva interna, en lugar de aplicar categorías externas o conceptos predefinidos. Esto permitió una comprensión más auténtica de cómo la interculturalidad se vive y se comprende en ese contexto específico.

### **Selección de instrumentos.**

Para seleccionar las narrativas y entrevistas semiestructuradas que se utilizaron para el análisis, se aplicaron los siguientes criterios: nuestros instrumentos debían contener, contingencias, dominios culturales y tensiones. También fue útil considerar la diversidad en las experiencias para obtener una representación más factible.

### **Criterios:**

- **Contingencia:** según Galindo (2015), la contingencia en la interacción social es la posibilidad de que algo inesperado ocurra, lo que obliga a los individuos a estar atentos y preparados para manejar situaciones que podrían alterar el curso normal de la interacción (pp. 16-18).

Se eligieron narrativas que destacan eventos o situaciones específicas relacionadas con la interculturalidad, examinando cómo la contingencia cultural ha influido en las experiencias compartidas y en la construcción de la identidad cultural de las personas.

- **Dominios Culturales:** para García-Canclini (1997), los dominios culturales son espacios complejos y en constante transformación, donde las identidades

y las prácticas culturales se negocian y se redefinen en respuesta a las fuerzas locales, nacionales y transnacionales.

Se identificaron las narrativas que abordaron diferentes aspectos de la vida de las personas, como la familia, la educación, el trabajo, las relaciones interpersonales, entre otros como en las que la cultura es componente fundamental en varios dominios de la vida.

- Tensiones: para Galindo (2015), las tensiones se refieren a la presión o el estrés que los individuos experimentan cuando deben mantener una imagen o un rol particular en la interacción social. Además, Goffman analiza el desempeño de roles como la expresión estratégica de un rol para provocar reacciones específicas en los demás, destacando el aspecto performativo de las interacciones sociales.

Al aplicar estos criterios, se facilitó una perspectiva rica y detallada sobre la interculturalidad en diferentes aspectos de la vida de las personas. También se consideró la diversidad en las experiencias para obtener una representación específica de las narrativas.

Debido a esto, nos convertimos en participantes activos, más que meros observadores externos. Nuestra inmersión en la vida cotidiana de la institución, permitió establecer relaciones significativas y obtener una comprensión profunda de la interculturalidad vivida por los niños, niñas, adolescentes y trabajadores indígenas de esta institución.

Para Martínez, (2004) la importancia de responder a las preguntas básicas de la investigación, como "¿Quién?", "¿Qué?", "¿Dónde?", "¿Cuándo?", "¿Cómo?" y "¿Por qué?", ya que los detalles son fundamentales. Es recomendable para que el investigador sea lo más

descriptivo posible, elija cuidadosamente a los informantes, diferencie entre descripción e interpretación, y añada sus experiencias personales, reflexiones y emociones en las notas de campo y en el informe final, ya que también se consideran datos relevantes.

### ***Entrevistas semiestructuradas.***

Las entrevistas semiestructuradas “son aquellas en las que si bien es cierto las preguntas ya están definidas por el investigador, éste puede cambiar la forma en que las realiza, alterando su forma, pero no su sentido, a fin de que resulten más accesibles o comprensibles para el entrevistado” (Cisterna, 2007). Son una técnica de recopilación de datos en la investigación cualitativa que utiliza un conjunto predefinido de preguntas o temas, pero permite una flexibilidad considerable para explorar en profundidad las respuestas de los participantes.

Esta técnica es especialmente útil cuando se desea comprender en profundidad las experiencias, opiniones y perspectivas de los participantes en un estudio.

Durante el mes de abril de 2023, se aplicaron las últimas entrevistas semiestructuradas con un guion basado en las teorías de García-Canclini Culturas Híbridas e Irving Goffman Interaccionismo Simbólico. De acuerdo con los patrones observados en la cocina, la cancha y los dormitorios, se pudo elaborar un guion de entrevista que retomó preguntas sobre la experiencia de los habitantes, las experiencias de discriminación étnica, de clase social y de género, las medidas para abordar y prevenir la discriminación, la identidad cultural y los proyectos a futuro de los alumnos. En el caso de los profesores o administrativos, se agregaron preguntas sobre política educativa intercultural e identidad.

### **Presentación de los sujetos.**

Se presentan a los sujetos entrevistados con la finalidad de encontrar categorías o aspectos clave de la interacción cultural, el desarrollo educativo y la construcción de identidad.

- Jefa ecónoma y maestra: Bertha Martínez Carmona tiene 10 años trabajando en este albergue, sabe poco náhuatl, habla más español desde muy pequeña estuvo en los albergues donde trabajaba su madre. Ella vive en Necaxa Puebla.
- Promotor de lengua y maestro: Cesar Francisco Velazco apoya en este albergue como promotor de lengua indígena desde hace 3 años, habla náhuatl y español. Pertenece a la comunidad de Cuetzalingo, Puebla.
- Alumna: Marisol González Cisneros, edad 14 años cursa segundo de secundaria y pertenece a la comunidad de Cuetzalingo, Puebla. Desde hace dos años se hospeda en el albergue, habla náhuatl y español.
- Alumnos: Gael Vargas Martínez y Axel Vargas Martínez (hermanos), edades 11 y 12 años respectivamente, cursan el quinto año de primaria. Llevan dos años en el albergue y son de Huachinango, Puebla, solo hablan español.
- Alumno: Lauro Quintero Cruz, edad 12 años, cursa el sexto grado de primaria. Es de Tlalhuapan, Puebla, y habla español y náhuatl.

Estas entrevistas se presentan como herramientas metodológicas para abordar la interculturalidad desde diversas perspectivas, incorporando elementos como:

1. Trabajadores: experiencia, implementación de la política intercultural, experiencias de discriminación étnica, de clase social y de género, medidas para abordar y prevenir la discriminación, Identidad cultural y proyectos.
2. Niños: experiencias de discriminación étnica, de clase social y de género, medidas para abordar y prevenir la discriminación, Identidad cultural y proyectos.

### **Selección de informantes.**

Se toma en cuenta a Lincoln y Guba (1998), que definen la población como "un grupo de personas, objetos, eventos, textos, u otros fenómenos con características comunes que son de interés para el investigador" (p. 232). Es decir, la población es el grupo de personas o elementos que se desea estudiar y que cumplen con las características específicas necesarias para ser incluidos en la investigación.

Para esta investigación se realizaron 3 narrativas de vida y 6 entrevistas semiestructuradas, donde los informantes que participaron cumplieron las siguientes características:

1. Ser niños formar parte de la población que se hospeda en la Casa de la Niñez Indígena.
2. Vivir en alguna de estas comunidades Necaxa, Tlalhuapan, Cuetzalingo, Huachinango y Chiconcuautila.
3. No importa el género ni edad.

4. En el caso de los trabajadores pertenecer o haber pertenecido a la plantilla trabajadora del albergue.
5. No importa género, ni edad.

#### **Técnica de recolección de datos.**

Para Patton (2002), las técnicas de recolección de datos en la investigación cualitativa son: “specific techniques that researchers use to obtain systematic and detailed information about the experience, situation, or social group under study” [métodos específicos que los investigadores utilizan para obtener información sistemática y detallada acerca de la experiencia, la situación o el grupo social bajo estudio] (p. 85). Estas técnicas pueden incluir la observación, la entrevista, el grupo focal, la revisión de documentos, entre otras, y deben ser elegidas cuidadosamente en función de los objetivos de la investigación y del tipo de datos que se buscan obtener.

Para efectuar el levantamiento de datos, se mantuvo un perfil bajo, fraternizando con los niños y las trabajadoras de la cocina para conocer más sobre el entorno y las personalidades de los niños. Cumpliendo con los lineamientos de la casa y del INPI, que muy amablemente nos dieron permiso para entrar a las instalaciones y realizar este estudio, las observaciones en campo iniciaron en septiembre 2022 y terminarán en mayo de 2024. Se acordó con la jefa de albergue que las visitas fueran cada quince días, ingresando el día domingo a las seis de la tarde para amanecer el día lunes e iniciar la observación.

Para llevar a cabo las entrevistas semiestructuradas, reunimos a los niños en el aula de regularización y, junto con el maestro Cesar, los dividimos en comunidades. Les explicamos que tenían la opción de participar en estas entrevistas, pero algunos mostraron

apatía y respondieron que no estaban interesados. Por lo tanto, seleccionamos a un niño de cada comunidad que sí quisiera participar, estableciendo los parámetros que se mencionaron en párrafos anteriores.

### **Información sobre los métodos utilizados.**

Los participantes de este estudio, compuestos principalmente por los niños y otros actores de la casa, deben ser considerados como colaboradores clave cuyas perspectivas son valiosas y cuya participación es esencial para el éxito de la investigación. Durante todo el proceso, se ha tomado especial cuidado para proteger su privacidad y respetar sus derechos.

En suma, la experiencia personal dentro de la comunidad ha sido determinante en la elección de nuestro enfoque metodológico, ya que pudimos captar la complejidad de las interacciones culturales y cómo estas influyen en la formación de identidades culturales en el contexto del albergue. La aplicación de la interculturalidad como política educativa y su expresión en la vida diaria de la Casa de la Niñez Indígena "Quetzalcóatl", enfatiza la necesidad de comprender las experiencias y percepciones de los participantes desde su propia subjetividad, utilizando el enfoque etnográfico y la metodología de narrativas de vida. Además, se destaca la importancia de investigar las situaciones futuras de la interculturalidad en el albergue al incorporar relatos de vida que capturan momentos importantes en la vida de las personas que están directamente relacionadas con ellos.

### **3.2 Primeros acercamientos al albergue Quetzalcóatl**

Se dice que el verdadero corazón de la sierra de Puebla late en Chiconcuautla, pero lo que encontramos fue algo aún más profundo. La Casa de la Niñez Indígena "Quetzalcóatl", conocida como "el albergue", es un lugar donde conviven niños y

adolescentes provenientes de diversas comunidades indígenas. Entre sus muros se entrelazan las voces de niños y adolescentes que oscilan entre los 6 y 17 años, quienes hablan náhuatl y algunos con esfuerzo aprenden hablar español. La población de esta casa se divide entre los niños de hospedaje<sup>13</sup> y los de comedor<sup>14</sup> provenientes de las comunidades de Tlalhupan, Cuetzalingo y San Lorenzo, así como de la cabecera municipal Chiconcuautla.

El interés por la Casa de la Niñez Indígena "Quetzalcóatl" surgió a partir de una conversación casual en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP). Un promotor de lengua compartió con preocupación las manifestaciones de racismo y discriminación que se observaban en la escuela primaria "Josefa Ortiz de Domínguez", ubicada en el centro de Chiconcuautla.

Según los rumores, los niños de esta escuela menospreciaban y acosaban a los alumnos del albergue, burlándose de su forma de hablar entrecortada, de su falta de dominio del español y de su condición económica. Esto creaba un ambiente en el que los alumnos del albergue se sentían marginados y asediados. Esta situación afectaba su autoestima y motivación, contribuyendo a la deserción escolar y al abandono de su lengua originaria

Se decidió investigar más a fondo el tema de los albergues de la siguiente manera: en un primer intento superficial, se encontraron algunos artículos de periódicos en línea como El Sol de Puebla y la Jornada de Oriente, que presentaban notas crudas y acusaban al

---

<sup>13</sup> Los niños de hospedaje son los niños que desayunan, comen, cenan y duermen en el albergue y que son de comunidades lejanas a la cabecera municipal.

<sup>14</sup> Los niños de comedor regularmente son oriundos de Chiconcuautla y son de otras escuelas solo llegan a desayunar y a comer.

personal de los albergues de ser personas abusivas, oportunistas, traficantes de blancas y de discriminación como se evidencia en los siguientes extractos:

**Casa del Niño Indígena reanuda sus actividades y estudiantes regresan tras señalamientos.**

En Tequila, Ver., los habitantes de la comunidad de Atlajco decidieron reabrir la Casa del Niño Indígena para que recibiera nuevamente a los estudiantes de la Escuela Primaria Indígena “Nicolás Bravo”. El albergue había estado cerrado mientras se investigaban las acusaciones de estudiantes contra un docente, que supuestamente los obligaba a consumir marihuana y a robar

Figueiras, J. (2022) El Sol de Puebla

**Prevalece discriminación en escuelas contra indígenas y afromexicanos.**

En Puebla, se está considerando una modificación a la Ley de Derechos, Cultura y Desarrollo de los Pueblos y Comunidades Indígenas que obligaría a las escuelas públicas y privadas a implementar medidas contra la discriminación hacia grupos indígenas y afromexicanos. Erika Valencia Ávila, Secretaria de la Comisión de Educación del Congreso del Estado, señaló que, según datos, un 23.2% de los actos de discriminación ocurre en las escuelas. Además, la Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) 2020 muestra que el 38.6% de la población indígena ha sido discriminada en el último año, siendo las escuelas un lugar significativo de este problema. La iniciativa

también destaca que la población indígena en México tiene un atraso educativo considerable en comparación con el promedio nacional.

Arce, E. (2022) El Sol de Puebla

**Investigan a funcionario del INPI por audio en que se refiere al cuerpo de niñas de manera sexual.**

Un funcionario del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) fue separado de su cargo tras la filtración de un audio en el que se escuchaba hacer comentarios inapropiados sobre menores de edad y una colega del INPI. María del Carmen Álvarez Juárez, titular de la Oficina de Representación del INPI, confirmó que la decisión se tomó luego de conocer el video, mientras se investiga el caso. Álvarez Juárez también mencionó que el Instituto ya había recibido quejas sobre maltrato en la región antes de la difusión del video y había informado al Órgano Interno de Control."

Castillo, A. (2024). La Jornada del Oriente

Las notas son inquietantes y revelan una serie de problemas que, sin duda, merecerían una investigación más exhaustiva. Sin embargo, debido a la lejanía de la institución y, sobre todo, por razones de seguridad al adentrarnos en un terreno desconocido, optamos por no abordar temas tan delicados como la explotación sexual o el tráfico de drogas en esta etapa del estudio.

En la búsqueda de saber cómo se manejaba el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI), se detectó que “los principios que caracterizan la operación de las Casas

del Niño Indígena son la interculturalidad, la equidad, la sustentabilidad y los derechos humanos” (INPI, 2015).

Estas revelaciones nos dejaron con más preguntas que respuestas, como: ¿Por qué, si hay derechos humanos, hay discriminación? ¿Cómo se implementa realmente la interculturalidad en estas instituciones? ¿hasta qué punto estos principios se reflejan en la vida cotidiana de los niños y en las prácticas del personal? ¿si estos albergues tienen vida desde hace 40 años y la interculturalidad se denota desde hace 30 años porque aún no hay un cambio significativo en la población de estas casas?

Por lo tanto, se decidió enfocar este trabajo a la investigación de la interculturalidad y no enfatizar en los derechos humanos, no porque se consideren estos últimos o menos importantes, sino porque creemos que el análisis de la interculturalidad dentro de estas instituciones es un aspecto fundamental que ha recibido menos atención.

Aunque reconocemos la importancia de los derechos humanos, consideramos que nuestro estudio aportará una perspectiva complementaria al investigar cómo se vive y se aplica la política educativa intercultural en el contexto del albergue. Al centrar nuestra atención en este aspecto, pretendemos contribuir a un entendimiento más integral y matizado de estas instituciones.

Con tal información se emprendió el viaje para experimentar de manera directa la interculturalidad en la Casa de la Niñez Indígena Quetzalcóatl. Y así fue como se inició una nueva aventura, un viaje revelador y desafiante.

### 3.3 Identidad social en la Sierra

En septiembre 2022, con las mentes llenas de expectativas y dudas, nos preparamos para el viaje. Todo inicia con las pláticas y asesoramientos del Maestro Guillermo Garrido Rector de la UIEP, con el fin de obtener información sobre la ubicación del albergue Quetzalcóatl ya que el Rector es oriundo de Huachinango, Puebla, y conocía muy bien las ubicaciones de estas instituciones.

Se obtuvo información acerca de los horarios y los permisos necesarios para tener acceso a la casa. Fue un desafío obtener estos consentimientos, especialmente por la presencia de niños.

Se envió un oficio a las oficinas de vinculación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) para que fuera dirigido a INPI en Puebla, a los Coordinadores del INPI en Huachinango, y posteriormente al jefe de albergue Quetzalcóatl en Chiconcuautla.

Finalmente, después de unos días, la UPN recibió el oficio de aceptación, para ser convocada a las oficinas de INPI primero en Puebla y después en Huachinango y así recoger la carta de aceptación para ser presentada ante los trabajadores de la casa.

La administración de la casa se establece de la siguiente manera: el jefe de albergue que es la autoridad máxima, la jefa ecónoma encargada de la administración e insumos de la cocina pero que también funge como subdirectora, el promotor de lengua y cultura encargado de regularizar a los niños y de promover la lengua, los usos y costumbres de la identidad náhuatl, las ecónomas o cocineras cuidadoras, el comité de padres de familia encargado de vigilar el sano gasto del presupuesto.

El 19 de septiembre de 2022 amaneció nublado, pero el entusiasmo no se desvaneció. Acompañados por Marcos, guía recomendado por el Maestro Garrido, se emprendió el viaje desde Huauchinango hasta Chiconcuautla en un transporte público. El trayecto, duró más de dos horas recorriendo carreteras sinuosas. Se vislumbraba, la exuberante belleza entre boscosa y selvática de la sierra, con sus barrancas, voladeros, mercados de plantas con sus frondosos arrayanes, juguetonas orquídeas y la flor de cempasúchil empezando a florecer en los invernaderos.

Las personas caminaban despreocupadamente muy cerca del borde de la carretera, casi rozando los barrancos. Se notaba la carga de leña que llevaban sobre los burros, caballos o espaldas de los transeúntes, ya fuera para su propio uso o para venderla en el mercado.

Algunos vestían las indumentarias tradicionales de sus comunidades de origen: las mujeres con faldas largas y negras, blusas de manta adornadas con coloridos bordados de estambre; y los hombres, especialmente los más ancianos, con pantalones de manta, huaraches y camisetas blancas. Otros (los más jóvenes) optaban por ropa más casual, como mezclilla, camisetas deportivas y botas antiderrapantes o guaraches, pero eran más notables los tenis con suelas muy gruesas. La vestimenta más colorida era la de las mujeres de Toxtla, quienes lucían vestidos floreados en vivos colores.

Al llegar a Chiconcuautla, la combi, hizo base en el centro de esta cabecera municipal. El guía mostró dónde bajar y dónde esperar el transporte para el regreso. Al caminar por las calles pavimentadas; el contraste con las casas de paja y madera fue llamativo. Las personas saludaban en náhuatl y el guía respondía con amabilidad, nosotros

solo movíamos la mano. El guía, con una sonrisa, me tranquilizó diciendo que no debía temer, ya que no pasaría nada malo

Finalmente, se dejaron ver las rejas del albergue que, a lo lejos, parecían guardar los ecos de la investigación. Al tocar la reja, un hombre alto con sonrisa amplia, acudió al llamado. Se presentó en español como César, “el promotor de lengua”.

Se llevó a cabo un recorrido por toda la institución, un lugar impregnado de historias y vivencias que encierran la lucha diaria por brindar un hogar a quienes lo necesitan. Sin embargo, en ese preciso momento, el jefe del albergue brillaba por su ausencia, dejando a la Maestra Bertha al frente de las labores.

La jefa ecónoma Bertha, originaria de Necaxa, Puebla, de mirada serena pero con la firmeza de quien ha enfrentado muchas batallas, lleva años dedicando su vida a los albergues. Recordó con cierta nostalgia los años en los que trabajó en la Ciudad de México (CDMX), en la bulliciosa alcaldía de Iztapalapa. Sin embargo, el destino la llevó de nuevo a este lugar cuando su madre, la respetada Maestra Aurora, quien anteriormente había sido directora de varios albergues en Puebla, le mencionó a la Maestra Bertha que se estaba contratando personal para la reapertura del albergue Quetzalcóatl

Bertha aceptó, no sin antes luchar con la incertidumbre de lo que significaría empezar a trabajar en un lugar nuevo, pero principalmente en un albergue náhuatl (pues ella no habla náhuatl). Desde ese día, ha entregado cada uno de sus días, trabajando incansablemente de domingo a viernes, cuidando, alimentando y administrando este albergue con la dedicación de quien realmente entiende lo que es necesario. Pero, a pesar de su incuestionable entrega y competencia, la justicia nunca ha llamado a su puerta; sigue

trabajando sin el reconocimiento formal que debería tener como jefa del albergue. En el silencio de cada jornada, Bertha se enfrenta a la incongruencia de ser la columna vertebral de un lugar que aún no le da el lugar que merece.

Al terminar sus actividades en la cocina, la Maestra Bertha se dirigió a la oficina del jefe de albergue. César la alcanzó y le comentó que ya había llegado la maestra de México y preguntó si podía recibirla. Al acercarse, se presentó y preguntó si hablaban náhuatl o español y cuál era el motivo de la visita. Se le respondió que se trataba de entregar el oficio de presentación y se le comentó que estaba iniciando la maestría y se deseaba investigar sobre los albergues. De manera amable, el recibimiento fue muy cálido por parte de los maestros.

### **3.4 Identidad comunitaria: de la cocina al comedor se hace híbrido el tazón.**

Al entrar a la cocina, el ambiente se transformó de inmediato; se encontraban tres de las cuatro ecónomas<sup>15</sup>. La atmósfera estaba cargada, como si una fuerza invisible pesara sobre cada rincón. Dos mujeres trabajaban en silencio entre los utensilios, picando y empanizando carne, tratando de hacer que la carne rindiera: Adriana y Micaela, dos jóvenes de Chiconcuautla, con rostros que reflejaban la dureza de quienes han enfrentado retos desde temprana edad. Ambas hablan náhuatl y español, pero lo que realmente destacaba en ellas era su carácter firme, esculpido por la responsabilidad diaria de cuidar a los pequeños. Cada gesto suyo parecía tener un peso especial, como si todo lo que hacían estuviera cargado de significado.

Junto a la estufa de tres hornillas, a fuego lento, moviendo el arroz para que no se quemara, se encontraba la señora Rosa, una mujer mayor con una expresión tranquila, se

---

<sup>15</sup> La Maestra Bertha es la jefa de las economías; con ella, serían en total cuatro ecónomas.

movía con una calma aparente. Al igual que las jóvenes, Rosa dominaba tanto el náhuatl como el español (pero no sabe leer ni escribir), pero su manera de ser era más suave, casi conciliadora (los niños la adoran); su diabetes la mantenía al margen de cualquier conflicto, prefiriendo mantenerse, lejos de los problemas. No obstante, detrás de su amabilidad se escondía una sabiduría discreta, una que la hacía observarlo todo con atención y actuar sólo cuando era necesario.

La cocina, con sus rincones oscuros y la luz tenue, parecía un escenario donde las miradas y los silencios hablaban más que cualquier palabra. En ese instante, se percibió que no todos los secretos del lugar estaban a simple vista.

Así, la cocina se convirtió en nuestro primer punto de observación, ya que justo frente a ella se encuentra el comedor, un lugar donde, a la hora del desayuno, comida y cena, los alumnos eran vigilados constantemente. El bullicio de voces infantiles llenaba el aire, mezclando risas con exclamaciones de desagrado, ya que muchos niños no estaban acostumbrados a comer verduras o frutas, prefiriendo el familiar sabor de los huevos y frijoles.

La atención a los niños recién llegados o aquellos que aún no se adaptaban a la comida del albergue resultaba crucial. Algunos intentaban deshacerse de los alimentos, guardándolos en la boca para tirarlos más tarde, o incluso los compartían con un hermanito que esperaba alegremente junto a la ventana. Ante esta situación, se decidió formar un equipo encargado de verificar que los niños terminaran su comida y vaciaran completamente sus platos y vasos de agua. Además, se organizó una vigilancia en los pasillos para asegurarse de que no tiraran la comida ni se la pasaran a otros niños por las ventanas.

Este cuidado exhaustivo en el comedor reflejaba una lucha silenciosa por mantener el orden y garantizar que cada niño recibiera la nutrición adecuada. Sin embargo, también representaba un esfuerzo para que aprendieran a aceptar alimentos diferentes, lo cual beneficiaría su salud. Detrás de las rabietas y el desagrado de algunos niños (normalmente de los que inician su estadía en el albergue) hacia la comida, había una realidad más profunda.

Observamos que varios de estos niños no comían tres veces al día, no conocían el plátano (los niños de 8 a 10 años lo llamaban “cosa amarilla”), y los de hospedaje solían comer más picante que los del comedor, que preferían el té en lugar de la leche. Las ensaladas de manzana con lechuga, la ensalada rusa y la lechuga con jitomate eran nuevas para ellos. También notamos que inicialmente no comían la cáscara de las manzanas utilizadas en las ensaladas, pero al ver que nosotros la comíamos, decidieron probarla y les gustó, por lo que comenzaron a comerla también. Cuando había cereal de chocolate, se peleaban por él. Este comportamiento ilustra un proceso de hibridación cultural. La mayoría de estos niños se adaptaron rápidamente y llevaron a sus hogares la información sobre estos nuevos alimentos, de modo que sus madres los incluyeran en la dieta familiar.

### **3.5 Hibridaciones e identidad. Tensiones en la cocina, “la cordi nos vigila”**

En la cocina, se notaba el ambiente tenso. Las dos ecónomas más jóvenes nos miraban con seriedad, convencidas de que nuestra presencia en el albergue había sido impuesta por el INPI para evaluarlas. Nos recibían con una mezcla de miedo y desconfianza. A la hora de la comida, mientras intentábamos integrarnos, nos quedábamos observando y, al mismo tiempo, colaborábamos vigilando la puerta y los pasillos del

comedor, tratando de asegurarnos de que los niños no se distrajeran, no sacaran la comida por la ventana y, sobre todo, comieran bien.

Las trabajadoras no hablaban; se apartaban o se quedaban en silencio cuando llegaba a la cocina, e incluso conversaban en náhuatl, haciendo bromas que despertaban la curiosidad por saber de quién estaban hablando.

Cierto día, nos ganamos su confianza gracias a un niño de tres años (que no era parte del programa), hermano de uno de los alumnos del comedor, que se acercó pidiendo comida. Lamenté tener que decirle que no podía darle nada y lo vi marcharse con tristeza, mientras su madre no parecía darse cuenta de dónde estaba su hijo. Decidí entonces dirigirme a la Maestra Bertha y abogar por el niño para que le dieran un taco

La maestra expresó que mi presencia incomodaba a las trabajadoras, ya que no podían ofrecer comida a los pequeños que no eran parte del programa porque temían que las acusara ante la coordinación del INPI. Al solicitar la comida para el niño, se desmintió ese rumor, y las trabajadoras se mostraron amigables, al punto de invitarme a comer y platicar con ellas después del trabajo. Desde ese día, la integración al equipo resultó trascendental para la investigación, ya que se obtuvo información veraz y vívida.

Aunque las condiciones eran básicas, todo funcionaba como un engranaje bien aceitado. En esos días, el jefe del albergue, el maestro R., no se encontraba debido a que debía resolver situaciones administrativas en Puebla y Huachinango, por lo que la responsable en ese momento era la Maestra Bertha, quien, con su vasta experiencia, dirigía el lugar con firmeza y respeto. Ella advirtió sobre la posible desconfianza de las madres del comité, incitándonos a demostrar confianza.

El comité está compuesto por seis madres de familia que se encargan de administrar el presupuesto otorgado por el INPI al albergue. Estas madres también supervisan los insumos que llegan a la cocina y se aseguran de que los niños reciban un trato adecuado durante las horas de comida.

En mi siguiente visita, el comité se acercó para conversar, creyendo que éramos coordinadores del INPI. Desmentimos tal situación, y entonces comenzaron a expresar tanto críticas como elogios hacia la institución. Lo más relevante de esta conversación fue escuchar que los niños que han habitado en este albergue se vuelven autosuficientes, comen de todo, ayudan con las tareas del hogar e incluso motivan a sus madres a crear nuevas recetas de cocina.

Al hablar con ellas sobre sus acuerdos y desacuerdos, solicitamos permiso para iniciar esta investigación dentro de la institución, a lo que ellas respondieron con entusiasmo y nos dieron su aprobación.

### **3.6 De lo comunitario y lo social. Risas y rutinas: el conocimiento se avecina**

La experiencia en el albergue fue variada, con días cálidos, lluviosos y fríos. Sin embargo, al involucrarme en actividades con los niños, el tiempo pasó volando. El primer contacto, fue en el comedor, supervisando la comida y observando las dinámicas en el patio. La etnografía se desplegaba en el bullicio de risas, gritos y chismes, revelando los líderes naturales y las dinámicas de juego entre los niños. Al final de su tiempo recreativo, son dirigidos al aula de regularización, donde se preparan para hacer la tarea con una mezcla de desdén y rutina.

Por las tardes, después de la hora de regularización, algunos niños corrían desesperados al escuchar el grito que anunciaba la "guerra de los baños" —¡A bañarse, niños! —. Otros, con cara de desagrado, se dirigían a las regaderas para tomar su baño. Por lo general, eran los niños de nuevo ingreso quienes se oponían a bañarse porque estaban acostumbrados a hacerlo de vez en cuando.

Los demás los animaban entre risas y gritos: "¡Ve a bañarte, porque luego hueles muy feo!". Con gran paciencia, las niñas mayores escarmentaban el cabello de las más pequeñas, mientras que los niños se acostaban en sus camas para jugar con los celulares o con los más pequeños fútbol en la cancha.

Otros se ponían a platicar en las jardineras de la institución, esperando el grito que indicaba la acción a seguir "¡A cenar!" y así correr a formar fila frente a la cocina, pasando uno por uno para recibir su cena. Después de cenar, se unen en equipos para realizar las tareas de limpieza del comedor, los patios y los baños junto al aula de regularización.

Una vez terminadas las labores, se dirigían a los dormitorios para ponerse la pijama o se quedaban con la misma ropa que se habían quitado antes de bañarse. Otros escuchaban música en sus celulares alrededor del patio, esperando la hora de dormir, mientras que algunas niñas cantaban reguetón, corridos bélicos, o hacían TikToks en náhuatl o en español dentro de los dormitorios. Los más pequeños, que no hablaban español, preguntaban a las mayores para aprender poco a poco.

A las 9 p.m., se apagan las luces y todos se cobijaban. Las mayores cobijaban a las pequeñas, que aún no se habían adaptado al albergue, hasta que se dormían, y luego se retiraban a sus propias literas.

Al día siguiente, las ecónomas son las primeras en levantarse para preparar el desayuno. Los niños, niñas y jóvenes despiertan a las 6 a.m. Para unirse a su equipo y comenzar la limpieza de los dormitorios. Bajo las camas, se notaban restos de caramelos y frituras que los niños escondían para evitar los regaños de las ecónomas. En otras camas, se podían visualizar los primeros trazos de los jóvenes grafiteros, influenciados por la cultura chola o por el deseo de verse representados en la casa.

Al finalizar sus labores, el desayuno cálido los esperaba en el comedor. Después de comer, se dirigían a la escuela. Algunas niñas vestían su indumentaria tradicional, ya que era un requisito para formar parte de la escolta, aunque muchas hubieran preferido usarla todos los días. En varias ocasiones, se acompañó a los niños hasta la escuela, y con gran entusiasmo mostraban su entorno. En este contexto, los niños se movían de manera independiente, incluso los del kínder.

Mientras los niños estaban en la escuela, los trabajadores de la institución desayunaban e iniciaban la preparación de la comida. El personal era reducido, pero se dividían las tareas del día: mientras unas hacían tortillas, otras cocinaban, y la maestra Bertha atendía en la cocina, a las madres de familia, y a los pocos niños que no tenían clases.

En varias ocasiones, se observó que los niños no usaban zapatos; por lo general, llevaban sandalias de "pata de gallo" o los llamados "Crocs". En temporada de frío, temblaban porque no tenían suéter ni pantalones que los cubrieran. La mayoría de los niños se encontraba en situación pobreza, y el albergue los mantenía protegidos. Algunos no tenían juguetes y sólo jugaban con botellas o con los materiales didácticos incompletos y viejos que habían dejado anteriores promotores de lengua. Los adolescentes solían jugar en

las canchas, y algunas veces, los perros de la calle se brincaban las rejas y se unían a ellos en partidos interminables donde los perros eran los mejores jugadores robando el balón.

Ante esta situación, convocamos a varios compañeros de la Maestría en Desarrollo Educativo de la UPN, para organizar una colecta en beneficio de los niños del albergue. Solicitamos juguetes, ropa en buen estado y limpia, zapatos, tenis, entre otros artículos que pudieran ser de utilidad para los niños y el personal del albergue.

La colecta resultó un éxito, y las donaciones fueron entregadas no sólo a los niños del albergue, sino también a las comunidades de Tlalhupan y Cuetzalingo. Al llegar, los directivos de los jardines de niños indígenas bilingües nos recibieron cálidamente.

En estas comunidades, platicamos con las mamás de los alumnos del kínder, y más de una nos comentó la estricta normativa social: las mujeres deben vestir únicamente su indumentaria tradicional. Además, si una mujer casada es abandonada por su esposo, enfrenta severas sanciones, como ser excluida de las mesas directivas de la escuela y de las mayordomías. Si un cónyuge debe ausentarse por trabajo, es obligatorio informar y solicitar permiso a los mayores.

Como resultado, muchas mujeres de estas comunidades han optado por continuar sus estudios hasta alcanzar el nivel superior. Para lograrlo, llevan a sus hijos al albergue, viendo en este espacio un escalón hacia la educación superior. En el proceso, adoptan nuevas culturas al estudiar en otros estados, lo que se refleja en cambios como su vestimenta, alimentación y el uso de herramientas digitales.

Poco a poco, nos fuimos ganando la amistad de los niños, maestros, comités, e incluso de personajes del palacio municipal. A partir de la confianza ganada, en una

ocasión se nos comentó que los niños del comedor y los del hospedaje no querían trabajar en equipo y que había fricciones entre los niños de comunidades distintas lo que salía a relucir a la hora del juego

Nos pidieron que organizáramos algún taller para contrarrestar esta situación, así que pusimos manos a la obra y con apoyo de compañeros y compañeras de la maestría, diseñamos una intervención educativa, a la que llamamos "Rally por la Inclusión". Un grupo de maestrantes compartimos y diseñamos varios juegos para resaltar la importancia de la inclusión. Además, organizamos torneos de baloncesto y fútbol, no sólo con los niños, sino también con las mamás y trabajadoras del albergue. Compartimos conocimientos, creencias y comida, y hasta experimentamos la medicina ancestral de primera mano. Un accidente nos llevó a caer en una planta bastante venenosa, que nos provocó dolor, picor y hematomas. Para aliviar el sufrimiento, nos sumergimos en las aguas minerales de Chiconcuautla, siguiendo la sabiduría de la tierra. Fue una experiencia que unió lo inesperado con lo curativo en una auténtica aventura

El resultado de esa intervención fue positivo: los niños del hospedaje se integraron y convivieron mejor con los del comedor. Con el paso del tiempo y las conversaciones de sobremesa, conocimos a más personajes de diferentes comunidades, como la niña Cinty Quintero. Ella es parte del primer relato de vida de "la familia Quintero". Cinty, niña de 6 años de edad originaria de Tlalhupan, llegó al albergue sin saber hablar español, pasó por muchas contingencias y tuvo que salir adelante a través de los dominios culturales que ya traía de casa y de sus hermanos que también se hospedan en el albergue.

### **3.7 Testimonios de la hibridación: tensiones que resuelven los dominios culturales**

Porque narrando vidas, "es una técnica narrativa que se fundamenta en un relato autobiográfico y consiste en evocar y representar los recuerdos de los sucesos de la vida de un ser humano a través de la subjetividad de la propia persona" (Arias, 2020, p. 139).

La narrativa no solo se limita a relatar eventos en orden cronológico, sino que busca comprender la forma en que una persona percibe y da sentido a su vida, cómo construye su identidad y cómo se relaciona con su entorno social y cultural. Es una herramienta valiosa para explorar las dimensiones subjetivas de la experiencia humana, mostrando cómo las personas interpretan sus vidas y cómo las estructuras sociales influyen en ellas.

Por esta razón, decidimos visitar a la familia Quintero, a la cual pertenece Cinty, para conversar con ellos. Fuimos acompañados por el profesor de lengua y cultura Cesar. Tomamos un taxi comunal hasta la comunidad de Tlalhupan, y al llegar, nos enfrentamos a un desafío inesperado: subimos muchas escaleras empinadas que se enroscaban alrededor del cerro. Al llegar a la cima, fuimos recibidos por Lupita, la hermana mayor de Cinty.

Lupita nos relató cómo sus hermanas mayores y ella pasaron por el albergue, enfrentando discriminación bajo la dirección de jefes anteriores y los desafíos de caminar desde su casa hasta Chico debido a la falta de carreteras y transportes, pero no todo fue negativo. Lupita destacó todo lo que aprendió (hablar español) y cómo se hizo independiente gracias a su estancia en el albergue. Conoció a muchas chicas que hoy en día estudian en la universidad de Huachinango, y que le invitan a irse a estudiar allá, ofreciéndole un lugar para hospedarse, ya que la universidad queda lejos.

Al iniciar la plática, preguntamos quiénes de sus hermanos estaban hospedados recientemente. Nos contestó que estaban inscritos Álex, de 15 años; Karen, de 12; y Cinty, de 6. Mostramos especial interés en el caso de Cinty, ya que mencionó que ella no sabía hablar español y fue al albergue con algo de temor, ya que en la escuela rara vez dan las clases en náhuatl.

Cinty estaba acostumbrada a otras rutinas: era más dependiente de su madre, prefería estar descalza o en chanclas en lugar de usar zapatos escolares, y su madre aún la bañaba y vestía. Cuando llegó al albergue, tuvo que volverse más independiente, aprender a hablar español, adaptarse a los horarios de las comidas y al menú (comía muy despacio y dejaba la comida), además de aprender a leer y a cantar en español para los festivales de la escuela. César, señaló que Cinty era muy valiente, ya que se había enfrentado a muchas cosas nuevas, aprendió a leer en español de manera muy rápida y cómica pues aprendió cantando.

El segundo relato de vida lo encontré en una junta de ecónomas, donde preguntaron por la maestra Aurora, exjefa de albergue. El recuerdo de esta maestra es muy peculiar, ya que es recordada por algunos padres de familia que fueron estudiantes de este albergue<sup>16</sup>. Por consiguiente, fue necesario recolectar este relato de vida para conocer la importancia de esta profesora en el albergue y el impacto que causó no solo en él, sino en la población, y así analizar uno más de mis objetivos la interculturalidad vivida antes, durante y después de la implementación de políticas educativas interculturales en el sistema educativo, y su impacto en la valoración y relación de las personas con la diversidad cultural.

---

<sup>16</sup> Lo supe porque, en algunas ocasiones, me tocaba hacer vigilancia en los lavaderos, y con frecuencia me encontraba con las madres de los alumnos. Entablamos conversaciones muy interesantes que proporcionaron valiosa información para la investigación.

La maestra Aurora era nuestro nexo con la historia de estas casas, lo que me llevó a preguntar quién era, cómo era y qué había hecho para que la recordaran con tanto aprecio. Las ecónomas la describieron como una exjefa de albergue de carácter fuerte y decidida, una mujer que nunca dejó de apoyar a los alumnos de los albergues que alguna vez dirigió. Bajo su liderazgo, se formaron las mejores escoltas de la comunidad, y gracias a su gestión, varios albergues mejoraron sus vías de acceso, además de dotarlos con servicios de luz y agua potable.

Con determinación, nos pusimos a buscar información para localizarla, y la suerte estuvo de nuestro lado: la maestra Berta amablemente se ofreció a concretar una cita. Acordamos un horario para visitarla en su hogar, pero un desafortunado accidente le impidió levantarse y poder atendernos de forma presencial. Así que, finalmente, nos conocimos en línea

Con voz entrecortada, nos relató su infancia y adolescencia, marcada por la exclusión, incluso por parte de sus propios hermanos y los niños vecinos de su calle, debido a que hablaba náhuatl. Compartió su trayectoria laboral en los distintos albergues donde tuvo que enfrentarse a la discriminación del propio sistema. Su relato de vida está lleno de tensiones, dominios culturales y contingencias, especialmente relevante en la década de los 90, cuando los movimientos indígenas estaban en su apogeo.

Hoy en día, esta diagnosticada con la Enfermedad Pulmonar Obstructiva Crónica (EPOC) debido a que los albergues anteriores no contaban con estufas de gas y cocinaban con anafres y madera. Fue una figura crucial que inculcó en sus alumnos el orgullo por su lengua y sus raíces, considerando que lo más valioso que poseían era su identidad nahua. En su primer albergue, logró que se construyera una carretera que permitiera llevar los

insumos de manera más segura y rápida, ya que era extremadamente cansado llegar caminando o a caballo con los insumos. En los siguientes, gestionó la instalación de luz eléctrica y un pozo de agua potable, hasta conseguir la construcción de una telesecundaria.

Sin duda, esta narrativa fue esencial en nuestro análisis, pues teníamos ante nosotros la historia viva de un personaje que compartió las terribles experiencias que vivió en sus primeros albergues.

Aún faltaba escuchar las voces de los adolescentes; queríamos conocer sus vivencias y experiencias. Una tarde de abril, vi salir a Eleazar, un joven de 15 años, alto y de complexión atlética, que llevaba ya nueve años en el albergue. Los fines de semana, trabaja en la siembra con su papá y, durante las vacaciones, es ayudante de albañil.

Ese día, Eleazar vestía bermudas holgadas color caqui, calcetas blancas que le llegaban a las rodillas, una playera Ben Davis de rayas blancas y negras y una gorra de béisbol. Fue su peculiar vestimenta la que me llevó a abordarlo y preguntarle: “¿A dónde vas?” Con una mueca entre risa y orgullo, respondió que iba a “cotorrear” con los cholos sureños; cantando y bailando, se dirigió a su cita.

Al día siguiente, lo encontré en el comedor, donde le tocaba hacer el aseo. Y me pregunto: “¿Eres chola? ¿Conoces cholos en México? ¿Te gusta el grupo ‘Tren Locote’?” Contesté sorprendida que no era chola, que sí conocía cholos en México y que sí conocía al grupo, aunque no suelo escuchar ese tipo de música. Unos días antes, mientras trapeaba, escuche a Eleazar cantar con una pasión especial una canción del grupo que hablaba de migración y drogas. La repetía con tal sentimiento que parecía ser suya. Intrigada, investigué la canción y otras del grupo; efectivamente, se trataba de un grupo de cholos. Le

respondí que conocía algunas canciones y algo de la cultura chola, a lo que él, con agrado, me dijo: “Entonces, eres *hommie*<sup>17</sup>.” Durante varios días, hablamos sobre la cultura chola, las canciones, la cultura sureña, los carros antiguos y su identidad náhuatl.

En su relato de vida, Eleazar nos cuenta cómo llegó al albergue y cómo logró convertirse en uno de los líderes del dormitorio. También nos habla de su transición de nahua a cholo y de su vida actual en la preparatoria. Su historia revela las heridas y desafíos de quien ha sido objeto de miradas críticas por vestir diferente en su comunidad. Detalla cómo llegó a conocer la cultura chola y los esfuerzos que le costó equilibrar estos dos roles sin ofender ni a su familia ni a su identidad.

El primer encuentro con la Casa de la Niñez Indígena "Quetzalcóatl" fue un momento revelador y enriquecedor que sentó las bases de nuestra investigación. Este capítulo metodológico ha servido para presentar las categorías fundamentales que emergieron de nuestras observaciones y primeras interacciones en el albergue.

Desde el inicio, la realidad del albergue se mostró más compleja de lo que se esperaba. A través de la observación participativa y las primeras entrevistas, se empezaron a delinear categorías clave que reflejan la riqueza y los desafíos de la interculturalidad en este entorno:

- Identidad cultural
- Hibridación cultural
- Cultura híbrida
- Prácticas cotidianas

---

<sup>17</sup> "Hommie" se refiere a un amigo cercano, compañero o alguien del barrio con quien se tiene un vínculo de hermandad y lealtad.

- Marco legal y normativo (política educativa intercultural)
- Identidad social y comunitaria

Los relatos de vida y recopilados en este estudio brindan una visión profunda y humana que resulta invaluable para quienes diseñan políticas educativas. Las historias de la familia Quintero, la Maestra Aurora y Eleazar, entre otros, nos muestran los desafíos y éxitos de personas que enfrentan realidades culturales en constante cambio. Estos relatos no solo enriquecen el entendimiento académico sobre interculturalidad y educación, sino que también ayudan a crear políticas más inclusivas y sensibles.

Al escuchar y entender estas experiencias, los investigadores pueden desarrollar estrategias más informadas y adaptadas a las verdaderas necesidades de cada comunidad. Esto lleva a la creación de políticas que no solo respetan la diversidad cultural, sino que también trabajan por una verdadera inclusión social.

#### **Capítulo IV. De leyes, lineamientos y realidades**

En este capítulo se examinan las profundas contradicciones entre el discurso político oficial y la realidad vivida en el albergue indígena. Empezaremos un viaje analítico que partirá desde lo macro -las políticas educativas interculturales y el marco legal en México- hasta lo micro, donde las experiencias cotidianas de los niños y el personal del albergue revelarán las deficiencias de esta política que emana desde las altas esferas.

El objetivo central de este apartado es desentrañar cómo la interculturalidad, en su implementación práctica, se manifiesta en este contexto particular. A través de un análisis detallado de las respuestas obtenidas en entrevistas, se busca descubrir qué actividades se llevan a cabo para promover la interculturalidad, cómo se abordan y previenen las formas de discriminación, y de qué manera se fortalece la identidad cultural de los niños indígenas que habitan en el albergue.

Utilizando fragmentos seleccionados de entrevistas semiestructuradas, narrativas de vida y observación participante, este capítulo pone de relieve la interculturalidad como una experiencia viva y palpable. Es un recorrido lleno de tensiones y contradicciones, pero también de aprendizaje y crecimiento, donde se revelan los desafíos y oportunidades que emergen al intentar vivir la interculturalidad en la práctica diaria.

#### 4.1 Entre derechos constitucionales y realidades cotidianas

El marco legal mexicano reconoce los derechos de los pueblos indígenas a la libre determinación y autonomía, así como la obligación de las autoridades de abatir las carencias y rezagos que afectan a estas comunidades.

En este sentido, los artículos 2 y 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establecen lo siguiente:

El Artículo 2o. de la propia Constitución reconoce los derechos de los pueblos indígenas a la libre determinación y autonomía, así como la obligación de las autoridades de abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas; asimismo, en el apartado B fracción II establece: *"Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles."*

En el penúltimo párrafo de dicho Artículo se establece:

*"Para garantizar el cumplimiento de las obligaciones señaladas en este apartado, la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, las legislaturas de las entidades federativas y los ayuntamientos, en el ámbito de sus respectivas competencias, establecerán las partidas específicas destinadas al cumplimiento de estas obligaciones en los presupuestos de egresos que aprueben, así como las formas y procedimientos para que las comunidades participen en el ejercicio y vigilancia de las mismas"*.

El artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el párrafo cuarto del inciso e) de la fracción II del párrafo décimo segundo, establece que *"En los pueblos y comunidades indígenas se impartirá educación plurilingüe e intercultural basada en el respeto, promoción y preservación del patrimonio histórico y cultural;"* (Diario Oficial de la Federación [DOF]; México, 30 diciembre 2022).

En el contexto de la política educativa mexicana, la implementación de la educación intercultural tiene un significado especial, ya que busca satisfacer los derechos y necesidades específicas de los pueblos indígenas, tal como los define el marco legal vigente (Cfr. Diario Oficial de la Federación [DOF]; México, 30 diciembre 2022).

Si bien la legislación mexicana establece la necesidad de promover la educación intercultural y plurilingüe en comunidades indígenas, la implementación de estas políticas puede no siempre refleja plenamente las necesidades y realidades específicas de cada comunidad. Este desajuste entre la normativa y la realidad se hace evidente en las experiencias cotidianas de los niños en el albergue. Por ejemplo, los alumnos Gael y Axel dicen lo siguiente...

“Nos costó mucho adaptarnos porque está lejos y los demás hablan náhuatl y no les entendemos nada. Teníamos miedo de entrar a la escuela bilingüe Emiliano Zapata porque pensábamos que las clases eran en náhuatl y cuando entramos nos dimos cuenta de que eran en español.”

(Gael y Axel, abril 2023)

Gael y Axel son indígenas que crecieron en Huachinango, pero no saben hablar náhuatl y temían no entender las clases y a sus compañeros, pues asumían que las clases serían en náhuatl. Es importante tener en cuenta que el hecho de que un niño indígena no hable la lengua de su comunidad no significa que haya perdido su identidad cultural indígena, ya que la identidad cultural no se limita únicamente a la lengua que se habla.

Cabe señalar que, a pesar de que las escuelas son bilingües, el español sigue siendo el idioma predominante, lo que obliga a los hablantes de náhuatl a aprenderlo. En cambio, aquellos que no hablan náhuatl no están obligados a aprenderlo.

La diversidad de experiencias en comunidades indígenas muestra que no todos los indígenas hablan su lengua. Por eso, es importante que la educación se adapte a las necesidades de cada región, evitando generalizaciones y estereotipos.

Aunque en la Escuela Bilingüe Emiliano Zapata las clases se imparten principalmente en español, algunos niños en el albergue hablan su lengua indígena. Inicialmente, esto causó problemas, ya que algunos niños como Gael y Axel, no sabían hablar náhuatl. Sin embargo, con el tiempo y gracias a la interacción con otros compañeros y a sus dominios culturales, ambos han aprendido a hablar náhuatl, lo que ha resultado en una hibridación cultural y lingüística para ellos.

Este contexto plantea una pregunta importante: aunque muchos niños en el albergue hablan náhuatl, las clases se imparten en español. ¿Dónde queda la educación intercultural que debería apoyar una identidad bilingüe y plurilingüe? Es fundamental observar cómo se aplican estas políticas en la práctica, especialmente en la Casa de la Niñez Indígena Quetzalcóatl de Chiconcuautla, Puebla. La verdadera educación intercultural debería valorizar y promover las lenguas y culturas de los niños en la vida diaria, no solo en documentos oficiales.

Además, algunos de estos niños indígenas crecieron en Huachinango o viene de la CDMX y no aprendieron náhuatl. Ahora, al regresar a un lugar donde el náhuatl tiene importancia cultural, deben adaptarse a este proceso, lo que podríamos denominar "recuperación lingüística intercultural". Esto significa que deben integrar el náhuatl en su vida cotidiana, a pesar de que ya dominan el español. Por lo tanto, es esencial que la educación intercultural no solo enseñe lenguas y culturas, sino que también ayude a los niños a reconectar de manera significativa y cercana con su herencia cultural.

Aunque muchos niños hablan náhuatl, el hecho de que las clases se impartan exclusivamente en español limita las oportunidades para desarrollar una verdadera identidad bilingüe y plurilingüe. Para que la educación intercultural funcione de verdad, no

basta con incluir las lenguas y culturas indígenas en los programas de estudio; también se necesita un apoyo genuino para que los niños puedan recuperar y conectar con sus raíces culturales.

Esto es especialmente importante para aquellos que están aprendiendo sobre su herencia cultural más tarde en la vida. Solo si la educación intercultural se aplica de manera auténtica y práctica, podemos asegurar que sea realmente efectiva, ayudando a los niños a sentirse conectados con su identidad cultural de una forma profunda y significativa.

#### **4.2 Experiencias y perspectivas de los trabajadores**

Las entrevistas realizadas a Bertha, jefa de ecónomas, y a César Francisco Velasco, promotor de cultura y lenguas, ofrecen una visión cercana de cómo se perciben e implementan las políticas interculturales en la Casa de la Niñez Indígena "Quetzalcóatl". Estos testimonios reflejan las experiencias y desafíos que enfrentan tanto los trabajadores como los niños y jóvenes indígenas que residen en el albergue.

El personal del albergue es reducido: cuatro ecónomas, un promotor de lengua y cultura, y el jefe de albergue. Aunque el número de trabajadores es limitado, todos se esfuerzan por interactuar y apoyar a los niños en su día a día. A continuación, se presentan las experiencias compartidas por Bertha y César, así como una residente del albergue, Marisol.

Bertha, jefa de ecónomas, describe:

“Las experiencias positivas (y más bonitas) que he tenido en este albergue son cuando los niños se gradúan y pasan año, pues son como nuestros hijos; si ellos están bien, nosotros estamos bien”.

(Bertha, abril 2023)

César Francisco Velasco, promotor de cultura y lenguas, señala:

“(Yo empecé a trabajar después de la pandemia) pero cuando se reabrió el albergue pude conocerlos y, aunque era poco el tiempo de convivir juntos, veo en estos chicos que aún comparten las tradiciones y lenguas, porque en algunas ocasiones platicamos sobre lo que hacen en sus casas, que comen, que idioma hablan en casa. Y cuando llegan al albergue los organizo en equipos para que platiquen entre ellos; muchas veces se sorprenden de lo similares que son entre comunidades (comparten experiencias)”.

(César, abril 2023)

Bertha también comenta sobre las actividades diarias en el albergue:

“Las actividades que realizamos son pocas, porque realmente pasamos todo el día en la cocina. Nos gusta convivir con ellos, jugar, revisar tareas, bailar y platicar. Vivimos juntos y es necesario interactuar”.

(Bertha, abril 2023)

Marisol, residente del albergue, refleja su experiencia personal:

“Encontrarme con varios de mis amigos hizo que me adaptara rápido.

Aunque fue difícil acostumbrarme a la leche, la verdura y las frutas”.

(Marisol, abril 2023)

De acuerdo con Goffman (interpretado por Mora, 2022), la identidad social se construye a través de las interacciones y de la percepción que uno tiene de sí mismo, así como de cómo es percibido por los demás en diversos contextos. Las experiencias narradas ilustran cómo estas interacciones influyen en la identidad y el sentido de pertenencia de los niños.

A pesar de las limitaciones de personal, el equipo muestra un gran compromiso. Las ecónomas, encargadas de la cocina, también se ocupan del cuidado de los niños, ayudándolos con tareas y asegurándose de que estén bien alimentados y cuidados. Sin embargo, enfrentan desafíos como la falta de insumos a tiempo, lo que a veces resulta en que algunos niños se queden sin comida hasta que lleguen los suministros necesarios. En ocasiones, las ecónomas tienen que usar su propio dinero para suplir estas necesidades.

El promotor de cultura y lenguas también enfrenta dificultades, como la necesidad de colaborar en tareas de cocina o mantenimiento, o asistir a cursos en el INPI, lo que puede afectar su disponibilidad para supervisar a los niños. Sin embargo, tanto él como las ecónomas buscan constantemente oportunidades para interactuar con los niños, ya sea durante la sobremesa, en las canchas, o cuando se les entrega refrigerio.

En resumen, las vivencias y puntos de vista de los trabajadores de la Casa de la Niñez Indígena "Quetzalcóatl" resaltan lo valioso que es aplicar las políticas interculturales

desde un lugar de cercanía y compromiso genuino, incluso cuando no son plenamente conscientes de ello. A pesar de los retos, el esfuerzo constante del personal por conectarse y brindar apoyo a los niños refleja el impacto profundo que pueden generar en la vida de los residentes, fomentando en ellos una identidad cultural fuerte y un sentido de pertenencia en el albergue que los acoge.

### **4.3 Implementación de la política intercultural**

En el contexto de la Casa de la Niñez Indígena, la implementación de la política intercultural debería reflejarse en la forma en que se promueve y respeta la diversidad cultural de los niños y jóvenes indígenas, así como en la incorporación de sus lenguas y tradiciones en el proceso educativo. Sin embargo, esta política no se hace visible en la práctica, ya que los trabajadores y los niños no parecen estar familiarizados con el concepto de interculturalidad ni con cómo aplicarlo en sus actividades diarias.

Al observar, notamos cómo las distintas culturas se entrelazan y se desarrollan simultáneamente, especialmente en la cancha de fútbol y en la cocina. Aunque tanto los trabajadores como los niños no siempre son conscientes de la interculturalidad como concepto, la interacción diaria entre personas de diversas culturas crea un ambiente donde las identidades híbridas se transforman continuamente.

Para García-Canclini (1997), la cultura híbrida surge de la necesidad de reconocer y entender las mezclas interculturales que van más allá de lo que tradicionalmente conocemos como mestizaje y sincretismo. Esta idea cobra vida en el Programa de Apoyo a la Educación Indígena (PAEI) en México, que busca mejorar la educación de los niños indígenas, promoviendo la equidad y el respeto a sus culturas.

Sin embargo, aunque el programa tiene reglas claras para su implementación, la realidad que viven los trabajadores y niños de la Casa demuestra que a veces hay una desconexión entre lo que se planifica y lo que realmente sucede en la práctica.

Las Reglas de Operación del PAEI están diseñadas para garantizar que los recursos y las políticas educativas lleguen de manera efectiva a las comunidades indígenas. Entre los objetivos principales se encuentran:

1. Proveer apoyo económico y material a los estudiantes indígenas.
2. Fomentar la preservación y promoción de las lenguas y culturas indígenas.
3. Garantizar una educación inclusiva y de calidad.
4. Promover la participación comunitaria en la gestión educativa.

Estas normas establecen un marco legal que busca garantizar la igualdad y la interculturalidad en la educación indígena y reflejan el compromiso del gobierno con los derechos educativos de los pueblos indígenas.

A continuación, se presentan algunas de las respuestas obtenidas a través de los instrumentos utilizados en la investigación. Estas respuestas se relacionan con los testimonios recogidos en las entrevistas:

“El INPI como tal no enseña nada de interculturalidad, pero como yo soy de la SEP, a veces nos dan algún curso donde nos comentan que debemos respetar su cultura, sus creencias y tradiciones, pero sobre todo que (se procure) se sientan orgullosos de su lengua. Hubo un tiempo en que

había mucha discriminación en este albergue porque no todos hablaban el náhuatl, y se notaba algo de distinción. Antes, la comunidad dominante era la de Chiconcuaatla. Hoy en día, ya no quieren hablar la lengua, y nosotros tratamos de alentarlos para que la hablen”.

(Bertha, abril 2023)

“(Sobre) política intercultural; yo podría decir muy poco sobre de eso, pues realmente no lo trabajamos. Considero que es una de las actividades que se realiza sobre cada rasgo físico que uno tiene o de diferentes tradiciones y modos de hablar de cada comunidad”.

(César, abril 2023)

()... No, los cursos que me da INPI son de otro tipo de cuestiones.

(César, abril 2023)

De esta entrevista, se puede percibir que la persona entrevistada tiene una comprensión limitada sobre lo que realmente implica la política intercultural. Su respuesta revela que asocia el concepto principalmente con actividades que se enfocan en las características físicas, tradiciones y formas de hablar de cada comunidad, en lugar de verlo como un enfoque más amplio que promueve la equidad y el respeto entre culturas. Esto sugiere que, en su entorno de trabajo, puede haber una falta de claridad o formación sobre cómo aplicar la política intercultural de manera más profunda y significativa.

Desde lo observado, puedo decir que el PAEI no se ha enfocado en crear estrategias para impulsar la educación intercultural y comunitaria en esta casa. Los niveles de

escolaridad y deserción escolar quizás estén mejorando, pero desde mi punto de vista, no solo eso es el problema, también hay que resolver los problemas sistémicos.

Los problemas sistémicos se agravan por la posible falta de recursos y apoyo institucional, lo que dificulta que los trabajadores puedan llevar a cabo su labor de manera efectiva. En conjunto, estos factores crean un sistema donde la interculturalidad no se integra plenamente en la vida cotidiana, limitando su impacto en la formación y el bienestar de los niños.

Las autoridades responsables de vigilar la implementación de las políticas educativas en estos albergues rara vez los visitan o realizan alguna intervención. Generalmente, se limitan a entregar productos de higiene personal, mochilas con útiles escolares, o a hacer una revisión rápida de las instalaciones. La mayor parte del papeleo se realiza de forma virtual, o los jefes de albergue son citados en el INPI (Huauchinango) o en las oficinas de Puebla.

Por otro lado, el Acuerdo por el que se modifican las reglas de operación del programa de apoyo a la educación indígena a cargo del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, para el ejercicio fiscal 2023, establece en los siguientes numerales:

#### 3.5.1.3. Actividades Extraescolares, Capacitación y Complementaria

Se podrá destinar hasta el diecisiete por ciento (17%) del presupuesto original asignado al Programa para:

1. Actividades que incidan en el desarrollo de las capacidades de los beneficiarios con enfoque de derechos e interculturalidad, mediante la implementación de proyectos culturales y lingüísticos, agropecuarios, educativos, recreativos y deportivos (caso que no sucede).

Los CCPI<sup>18</sup> y, en su caso, las Oficinas de Representación, podrán presentar sus proyectos ante la Unidad Responsable del Programa que lo validará y determinará el apoyo que corresponda” (cosa que lamentablemente tampoco sucede).

2 Capacitación a los beneficiarios, Coordinadores, ecónomas, promotores y Comités de Apoyo con el fin de fortalecer sus conocimientos, capacidades y habilidades, que podrá realizarse a través del INPI o por terceras personas que éste determine, siempre y cuando se cuente con la disponibilidad presupuestal del Programa (Diario Oficial de la Federación [DOF]; México, 30 diciembre 2022).

En las observaciones se identificó que, durante estos dos años, se convocaba a los trabajadores a capacitaciones sobre el llenado de formatos, consejo técnico, rendición de cuentas y algunos temas de nutrición o sexualidad.

Además, en el numeral 3.5.1.4 se expone:

3.5.1.4. Actividades Formativas con los beneficiarios de las Casas y Comedores.

Se podrá destinar hasta el cinco por ciento (5%) del presupuesto original asignado al Programa para la figura del Promotor Formativo, que realiza actividades complementarias con los beneficiarios en las Casas y Comedores.

*Promotores Formativos*

- Promotor de lengua y cultura indígenas
- Promotor para el desarrollo de capacidades y habilidades (artes y oficios, agropecuarios, cómputo, entre otros). Realizando las siguientes actividades

Las actividades a realizar, con enfoque de derechos e intercultural, deberán incidir en el desarrollo de las capacidades de los beneficiarios principalmente a través de la implementación de proyectos culturales y lingüísticos, agropecuarios, educativos, recreativos y deportivos.

Se podrá dotar mensualmente de un apoyo para la compra de material didáctico, para los proyectos culturales y formativos, a razón de un monto máximo de \$1,500.00 (Mil quinientos pesos 00/100 M.N) con base en el programa de actividades de cada uno de los promotores.

Este apoyo se entregará en especie al Promotor según sea el caso (Diario Oficial de la Federación [DOF]; México, 30 diciembre 2022).

---

<sup>18</sup> Centro Coordinador de Pueblos Indígenas

El albergue cuenta con un solo promotor de lengua, quien, aunque comprometido, se ve obligado a asumir múltiples funciones que van más allá de sus capacidades.

Lamentablemente, no se observan esfuerzos por enseñar oficios a los niños, y la sala de cómputo está inoperante debido a la obsolescencia del equipo. Las actividades recreativas se limitan a juegos deportivos entre ellos, sin la participación de otros. Antes, los materiales disponibles eran escasos, reduciéndose a cartulinas y hojas bond. Sin embargo, gracias a las colectas, se han logrado entregar papelería, libros, juegos didácticos, pintarrones y colores, lo que ha permitido brindar a los profesores y niños recursos más variados para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Y en el numeral:

#### 3.6.1.1. Derechos de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes

- Tener acceso a recursos didácticos y escolares que faciliten la realización de sus tareas escolares;
- Opinar sobre las actividades y acciones tendientes a mejorar y a hacer más agradable su estancia en las Casas y Comedores (Diario Oficial de la Federación [DOF]; México, 30 diciembre 2022).

Aunque las Reglas de Operación establecen la obligatoriedad de ofrecer cursos de interculturalidad, en realidad, estos no son proporcionados por el INPI. Sin embargo, en esta casa, el promotor de lengua y el jefe de albergue han tomado la iniciativa de compartir sus propios recursos, como sus computadoras e impresoras, para que los niños puedan acceder a este conocimiento. Es importante destacar que solo cuentan con dos computadoras para 70 niños, lo que resalta su esfuerzo por hacer lo mejor con los recursos limitados disponibles.

Esta discrepancia podría tener varias implicaciones. Por un lado, podría indicar una falta de seguimiento o de supervisión adecuada por parte de las autoridades responsables de

la implementación de las políticas educativas. Por otro lado, también podría evidenciar la necesidad de mejorar los mecanismos de comunicación y coordinación entre las instancias educativas para garantizar que las políticas se implementen de manera efectiva en este terreno.

La complejidad de este tipo de situaciones me llevó a reflexionar sobre el autor Edgar Morín, ya que explicar la falta de conexión entre las políticas y la realidad requiere entender su complejidad, teniendo en cuenta las conexiones entre varios factores y contextos.

Respecto al compromiso ético-político y la tarea de la educación, en este contexto, afirma Morin (1999, p. 7): “De allí [es decir, de esta problemática], se esbozan las dos grandes finalidades ético-políticas del nuevo milenio: establecer una relación de control mutuo entre la sociedad y los individuos por medio de la democracia y concebir la Humanidad como comunidad planetaria. La educación debe no sólo contribuir a una toma de conciencia de nuestra Tierra-Patria, sino también permitir que esta conciencia se traduzca en la voluntad de realizar la ciudadanía terrenal (citado en Pereira, 2010 pág. 70).

Estos objetivos pueden relacionarse con la promoción de una educación que fomente la conciencia de pertenencia a la Tierra como un hogar compartido y la voluntad de participar activamente en la construcción de una ciudadanía global. Esto podría implicar la inclusión de contenidos educativos que promuevan el respeto a la diversidad cultural, la igualdad de derechos y oportunidades para todos, y el desarrollo de habilidades de diálogo intercultural y colaboración para abordar los desafíos globales.

Asimismo, Morin enfatiza la idea de que para la educación lo más importante es la transmisión de “una cultura que permita comprender nuestra condición y ayudarnos a vivir” y, en ese sentido, una educación que favorezca un modo “abierto y libre” de pensar (Morin, 2007: 11 citado por Pereira, 2010 pág. 72).

Las políticas educativas centralizadas a menudo no comprenden plenamente las realidades locales, lo que provoca una brecha entre lo que se espera y las condiciones reales en las que funcionan las escuelas y albergues indígenas. Esto nos obliga a considerar múltiples dimensiones y a reconocer que cada comunidad indígena tiene contextos y necesidades específicas que deben ser tomadas en cuenta al formular políticas educativas.

En este contexto, el principio hologramático, definido por Morin (2006) y citado por Elorriaga, Lugo y Montero (2012), resulta relevante para entender cómo cada parte de una comunidad refleja al todo. Este principio sostiene que las partes constituyen un todo, pero al mismo tiempo, el todo está potencialmente en cada una de las partes, y estas podrían regenerar el todo. Así, en la sociología, cada individuo refleja a la sociedad en su conjunto (Elorriaga, Lugo, y Montero, 2012, p. 424).

Las entrevistas con Bertha y César nos dan una mirada cercana y realista de cómo se vive (o no se vive) la interculturalidad en la Casa de la Niñez Indígena Quetzalcóatl. Bertha nos cuenta que, aunque a veces reciben cursos que les hablan de la importancia de respetar las lenguas y culturas indígenas, la interculturalidad se crea desde otro aspecto y no con leyes o manuales se desdobra, desde un espacio donde se experimenta y se vive la fusión cultural de manera palpable y enriquecedora, permitiendo que cada niño se sienta parte de un todo mayor mientras contribuye a su formación.

Sin embargo, con el tiempo, esa lengua ha perdido fuerza, y hoy en día muchos niños ya no la hablan. A pesar de los esfuerzos por animarlos a usar su lengua materna, parece que estos intentos no son suficientes para revertir la tendencia.

Por su parte, César admite que la interculturalidad, tal como se entiende y practica en el albergue, se queda en la superficie. Para él, se trata más de reconocer las diferencias físicas y algunas costumbres, pero no se aborda realmente la riqueza que cada cultura podría aportar. Este enfoque superficial deja a un lado aspectos más profundos como la verdadera integración de las lenguas y las historias de vida de los niños.

Aquí es donde el principio hologramático de Morin (2006) y citado por Elorriaga, Lugo y Montero (2012), cobra relevancia. Este principio nos dice que cada parte de un sistema refleja el todo, y viceversa. Aplicado al contexto del albergue, esto significa que, para entender y aplicar la interculturalidad de manera efectiva, no podemos ver solo una parte, como las características físicas o las tradiciones aisladas. Debemos considerar la cultura, la lengua, las historias, y cómo todo esto se entrelaza en la vida diaria de los niños y trabajadores.

Por ejemplo, si un niño ya no habla náhuatl porque se ha criado en un entorno donde el español es dominante, no podemos esperar que un simple curso sobre la importancia de su lengua lo haga sentirse conectado nuevamente con su herencia. Para que la política intercultural funcione, debería incluir acciones que realmente ayuden a los niños a reconectar con sus raíces, quizás a través de actividades cotidianas que integren el uso de su lengua en momentos importantes de su vida diaria, no solo en las aulas.

Los niños de esta Casa interactúan con varias culturas y ayudan a formar una identidad que siempre está cambiando. Las dificultades que enfrentan son parte de este proceso donde las culturas se combinan y cambian, y los niños adoptan nuevas tradiciones con el tiempo.

Las tensiones y desafíos mencionados en las entrevistas, como la discriminación, la apatía por la comida, el miedo a no hablar la misma lengua y la adaptación de las costumbres del hogar a las normas del albergue, pueden entenderse como parte de un proceso más amplio de intercambio y creación cultural. En este proceso, las culturas no solo se entrelazan, sino que también se transforman y adoptan nuevos dominios culturales a lo largo de un extenso camino histórico.

Fernand Braudel (1979), destaca que es esencial considerar las estructuras socioeconómicas e históricas que han moldeado las condiciones actuales, al respecto se dice que...

Braudel (1979) entiende la estructura en los siguientes términos: “es una organización, una coherencia, unas relaciones suficientemente fijas entre realidades y masas sociales. Para nosotros los historiadores, una estructura es indudablemente un ensamblaje, una arquitectura; pero más aún, una realidad que el tiempo tarda enormemente en desgastar. Y transformar “(p. 70).

De esta manera, la estructura se convierte en un elemento central para analizar los periodos de larga duración. Según Braudel (1979), esta tesis se basa en “un nuevo modo de relato histórico<sup>19</sup> –cabe decir el *recitativo* de la

---

<sup>19</sup> Este enfoque permite ir más allá de los eventos inmediatos y superficiales, postulando que los hechos actuales tienen raíces profundas en el pasado.

coyuntura, del ciclo y hasta del *interciclo* que ofrece nuestra elección una decena de años, un cuarto de siglo y, en última instancia, el medio siglo del ciclo clásico de Kondratieff<sup>20</sup>(p. 69).

Por lo que plantea que este modelo permite ir más allá del hecho, postulando que si un hecho ocurrió hoy lo más probable es que se haya gestado mucho tiempo atrás<sup>21</sup>.

Aplicando esta perspectiva al contexto de la educación intercultural en la Casa de la Niñez Indígena, podemos ver cómo las estructuras históricas y sociales han influido en la formación de ciudadanos interculturales.

La narrativa de vida de la maestra Aurora ilustra cómo la hibridación cultural se desarrolla a lo largo del tiempo, enraizándose en las experiencias educativas y sociales de las comunidades indígenas.

Aurora relató que, en sus inicios:

“En ese tiempo a mí me tocó el primer grado y diseñé una metodología para enseñar a los niños a leer. Lo que hacía era poner la palabra completa. Yo no ponía letra por letra; eso a mí no me funcionaba porque los niños se enredaban. Les ponía palabras corridas completas y, si en cuatro meses, yo los tenía leyendo en español, pero yo les explicaba en náhuatl.”

“Les preguntaba en náhuatl: ¿Qué dice aquí? Y si me contestaban en español, pero no querían hablar su lengua materna [..], porque la gente ha sido

---

<sup>20</sup>Los ciclos de Kondratieff nos ayuda a ver cómo las grandes tendencias económicas y tecnológicas influyen en nuestras vidas, incluyendo la educación.

<sup>21</sup> La idea de la larga duración de Braudel sugiere que, para comprender plenamente los fenómenos sociales, económicos y culturales actuales, es necesario considerar las estructuras y los procesos históricos que los han configurado durante largos periodos de tiempo.

muy mala con ellos siempre, pero en cuanto se dieron cuenta de que yo hablaba [...] ya hablaban. [...] Dentro de los albergues, muchas veces, por ser nuevo maestro los desconocen y no hablaban, pero después los niños creen que uno sí lo habla, ya participaban más”.

(Aurora, marzo 2023)

“Me encontré con barreras lingüísticas significativas, ya que la comunicación entre hablantes de náhuatl y totonaco era un desafío en algunos albergues. Tuve que adaptarme y moverme a lugares donde se hablaba mi lengua materna para facilitar la comunicación y la enseñanza”.

(Aurora, marzo 2023)

“(En su relato, Aurora destacó cómo), a pesar de las dificultades iniciales, se logró contribuir al desarrollo de los albergues, como la apertura de una telesecundaria y la gestión de recursos básicos como agua potable. Además, abordó la resistencia a la lengua indígena y se intentó mantener viva la cultura y fomentar el orgullo por la identidad indígena entre los niños”.

(Aurora, marzo 2023)

Esto reafirma que la brecha entre la política educativa intercultural y el albergue no influye en la identidad de los niños y trabajadores del ya mencionado. Las infraestructuras ayudan a sus dominios culturales, pero no interfieren en su identidad comunitaria la interculturalidad que realmente influyó fue la interculturalidad vivida.

Esta interculturalidad vivida se empieza a manifestar a partir de que los residentes de esta casa empiezan a interactuar con otros compañeros, al asumir formas de comunicarse y expresarse, así, cada identidad presente se hibrida.

Como ejemplo tenemos otro fragmento del relato de vida la maestra Aurora, quien, al enseñar en los años 90, ya inculcaba una expectativa de cultura híbrida en sus alumnos. Esta hibridación cultural no solo se transmitió a lo largo de estos años, sino que también se enseñó y se reforzó en las generaciones siguientes. Ahora los hijos de estos individuos formados bajo su tutela se han convertido en ciudadanos interculturales, sin saber que lo son.

“Los albergues están muy olvidados, pero en los 90 estaban peor de olvidados. Por medio de mi vocación y experiencias, pude ayudar a muchos de los niños a salir adelante; estudiaron para ser enfermeras, maestros, y me da gusto porque tuvieron el valor de crecer y salir adelante sin olvidar sus raíces. Mi lema era: "Lo voy a hacer y lo voy a lograr", para que hablen bien de tu comunidad y nunca te avergüences de ella; tu lengua e identidad son lo más valioso y bonito que tienes”.

(Aurora, marzo 2023)

Se puede obtener una comprensión profunda y matizada de cómo deben diseñarse e implementarse las políticas educativas interculturales al integrar las perspectivas de Braudel sobre las estructuras de larga duración con la hibridación cultural que García-Canclini describe y que se ejemplifica en la narrativa de la maestra Aurora.

Estas políticas deben reconocer las influencias históricas en las comunidades indígenas y promover una hibridación cultural que enriquezca las identidades de los estudiantes para que sean efectivas. De esta manera, se desarrollan ciudadanos interculturales que pueden navegar y contribuir a una sociedad diversa y dinámica. La investigación también examina la aplicación del principio hologramático para entender cómo cada parte del albergue refleja y contribuye al todo cultural.

#### **4.4 Identidad cultural**

Las actividades que aplican los maestros de esta institución han influido en la identidad cultural de estos jóvenes frente a su relación con otras comunidades. Aunque no tengan noción de que existe la interculturalidad desde arriba, los profesores, ecónomas y los niños se relacionan de forma intercultural.

Y, aunque muchos de ellos no hablan náhuatl, entre ellos se enseñan y bromean, alcanzando niveles de complicidad que conmueven. Cuidan a las ecónomas, vigilándolas cuando sienten que algo no anda bien. Comparten su comida y ropa, y cuidan a los más pequeños, enseñándoles a sobrevivir en las nuevas normas del albergue. Ayudan a las ecónomas a cocinar, pero lo más importante es que conviven sin importar si son totonacos o güeros (como llaman a los blancos). Lo que realmente importa es jugar, terminar las labores y asistir a la escuela juntos.

Para García-Canclini, (1997), las culturas híbridas se refieren a la mezcla y combinación de elementos culturales de diferentes orígenes y tradiciones, resultando en prácticas, objetos y sistemas simbólicos que no son completamente atribuibles a una sola fuente o identidad cultural.

Las actividades y la interacción en la institución están influenciando la identidad cultural de los jóvenes de manera positiva, aunque no tengan una comprensión consciente de la interculturalidad.

“Pues la mayoría de los niños pequeños que llegan al albergue no saben hablar español porque vienen de una comunidad. Aquí se les enseña, o más bien, entre todos los niños se enseñan por medio de la convivencia para que, cuando lleguen a la escuela, ya comprendan el español. Normalmente hay maestros bilingües en la escuela Emiliano Zapata, ya que es una escuela general de educación indígena bilingüe. Sin embargo, cuando pasan a la secundaria, no todos (los maestros) hablan náhuatl, y es ahí donde llega el problema”.

(Bertha, abril 2023)

“El promotor de lengua (por ejemplo) intenta despertar el gusto por su lengua, en el aula de regularización. Les enseña a los que no saben náhuatl las partes del cuerpo y algunas otras palabras”.

(Bertha, abril 2023)

“(Han influido) positivamente, muchos de los chicos que vienen de Huachinango no saben hablar náhuatl y les interesa aprenderlo. Entre ellos se enseñan por la necesidad de querer jugar y conocen este idioma. Por lo general, los que son de hospedaje son bien portados, ya que los hacemos trabajar en equipos y promovemos la equidad de género. Aunque existen reglas de operación del INPI, no se imponen como tal; nosotros ayudamos a que se

establezcan de acuerdo a los alcances, necesidades y experiencias de los niños en el albergue”.

(Bertha, abril 2023)

“También hemos tenido algunos casos donde las mamás nos comentan que les ayudan en casa y eso le gusta, pero también otros casos donde nos reclaman por que los hacemos independientes, pues ellos barren, lavan sus trastes y su ropa. En cuanto a la comida, pues no les gustan las verduras; ellos con huevito, tortilla y chile están contentos; pero aquí les enseñamos a comer de todo”.

(Bertha, abril 2023)

“Yo veo que ahí se apoyan y apoyan a los que vienen entrando sobre todo cuando inicia el ciclo escolar, porque unos a otro se enseñan las reglas o como son las reglas; entonces lo que hacen los chicos nuevos es buscar ayuda entre ellos y preguntar. El albergue maneja 3 comunidades y yo me siento identificado con ellos”.

(César, abril 2023)

“Las actividades que realizamos aquí si influyen en los niños, muchos de estos niños llevan los conocimientos a sus casas y eso que nunca hemos recibido cursos, talleres o algún material sobre la interculturalidad”.

(César, abril 2023)

“Sí, pues la interacción con los niños me deja nuevas experiencias y aprendizajes, no solo educativas, también de la vida. Yo hablo la lengua náhuatl y soy de Cuetzalingo me siento orgulloso de ser indígena y las tradiciones religiosas pues mi papá es mayordomo”.

(Cesar, abril 2023)

“Me gusta sentirme parte de mi comunidad indígena; me gusta usar enaguas, y el día de muertos y que en navidad hacemos el desfile “.

(Marisol, abril 2023)

“Nos sentimos más tranquilos, dormimos y comemos bien y aprendemos mucho. Se come muy rico aquí y jugamos mucho; las ecónomas nos cuidan, nos sentimos libres. No somos de ninguna comunidad indígena, pero estamos aprendiendo el idioma, aquí aprendimos a que podemos ser licenciados o ingenieros”.

(Gael y Axel, abril 2023)

“Estoy orgulloso de ser de Tlalhupan, y de hablar náhuatl lo más bonito de mi comunidad es cuando hacen la feria de la Candelaria”.

(Lauro, abril 2023)

“...en el albergue [...] he aprendido muchas cosas: a comer alimentos diferentes, hacer amigos y descubrir la cultura chola desde que empecé a salir a la calle. Me junté con los del barrio sub 13, 18 y con los sureños. Estos últimos son unos jóvenes que estaban más grandes que yo y que aprendieron el estilo

cuando iban a México; luego lo trajeron a la comunidad y a mí me gustó. Sigo respetando las costumbres de la casa, ...”

(Eleazar, abril 2023)

Las interacciones sociales y simbólicas entre los trabajadores, jóvenes y niños en las instituciones influyen en la construcción de sus identidades culturales al proporcionarles un espacio para negociar significados y desarrollar un imaginario compartido. Según el interaccionismo simbólico, la interacción con otros, la interpretación de las acciones del otro y la negociación de significados son fundamentales en este proceso.

Como señala Blumer (1982), El ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él; el significado de estas cosas se deriva de o surge como consecuencia de la interacción social; los significados se manipulan y modifican mediante el proceso interpretativo.

Por otra parte, la ropa es un aspecto fundamental de la identidad cultural y puede considerarse un dominio cultural en el análisis intercultural. La forma en que las personas se visten puede reflejar sus tradiciones, creencias, valores y pertenencia a un grupo cultural particular. En el contexto del albergue, el análisis de la vestimenta puede revelar un simbolismo de los habitantes desde donde expresan y mantienen su identidad indígena a través de la vestimenta tradicional, y cómo se incorporan elementos culturales mestizos en su vestimenta, demostrando así el proceso de hibridación cultural.

Por ejemplo, los jóvenes de diferentes comunidades se enseñan náhuatl entre sí por una necesidad de comunicarse y jugar, lo que puede verse como un proceso de negociación de significado y la construcción de una identidad cultural común.

Las interacciones entre los trabajadores y los niños son clave para formar sus identidades culturales. Según el interaccionismo simbólico, estas interacciones ayudan a construir significados compartidos y ajustar la forma en que entendemos las cosas. La ropa que usan los niños muestra cómo mantienen sus tradiciones indígenas mientras incorporan elementos de la cultura hegemónica, reflejando un proceso de mezcla cultural. Por ejemplo, los jóvenes que se enseñan náhuatl entre sí no solo buscan comunicarse, sino también construir una identidad común, demostrando cómo la identidad cultural se desarrolla y se transforma en su vida diaria en el albergue.

#### **4.5 Experiencias de discriminación**

En las narrativas de vida y en las entrevistas con los niños y profesores, se destaca más la discriminación que experimentan fuera de la escuela. Me atrevo a afirmar que la casa tiene muy clara su identidad social.

También se observa que esta institución parece tener una identidad social definida o una comprensión clara de quiénes son como comunidad o institución. Esto podría implicar que, a pesar de las dificultades que enfrentan fuera de la institución, dentro de ella se fomenta un sentido de pertenencia y comunidad sólido, sin necesidad de una política educativa intercultural.

Al respecto García-Canclini, (2004) menciona que la identidad social puede estar influenciada por factores culturales, económicos, políticos y ambientales, y puede manifestarse a través de comportamientos, creencias, valores y roles dentro de la sociedad. Además, la identidad social puede ser dinámica y estar sujeta a cambios a lo largo del tiempo, en función de las experiencias individuales y las interacciones sociales.

Al respecto se comenta que...

(actualmente) "... no hay tanto racismo, pero cuando estuve de jefa de albergue en Chico en el 2004 me di cuenta de que, en la escuela, es donde los maestros les enseñan a ser (racistas). Pues cuando uno de los alumnos no sabía hablar español, se burlaban de él. Muchos de los maestros de esa época tenían la plaza porque sus parientes se la heredaban y entraban a trabajar sin vocación. Entraban sin hablar náhuatl porque no les gustaba y enfatizaban que "no querían convivir con la salvajada". Al decir esto, me llenaba de tristeza".

(Aurora, marzo 2023)

En algunas ocasiones los nuevos son los que llegan a discriminar a los niños que ya están hospedados aquí, pero al platicar con ellos, poco a poco se van adaptando.

Regularmente, el problema es que vienen de otra comunidad y no saben hablar náhuatl. También hay discriminación por parte de los niños que vienen al comedor con los niños que se hospedan aquí, pero hemos hablado seguido con ellos para que no se hagan enemigos.

(Bertha, abril 2023)

"Queremos que nos capaciten, saber de interculturalidad para, considerar y hacer importantes las diferentes tradiciones pues reforzaría la identidad de los niños, lo malo es que la carga de trabajo y el tiempo limitado no me permiten hacer más cosas en pro de los usos y costumbres."

(César, abril 2023)

“...En la secundaria me discriminan, porque son bien burlones por como hablo y porque soy muy enojona. Me sentía mal pero ahora ya no; el albergue, me ayudo a que me sintiera más fuerte pues ahora ya no me afecta la discriminación en la secundaria”.

(Marisol, abril 2023)

“Si, al principio se burlaban de nosotros porque somos de Huachi, y luego dicen bromas sobre nosotros en náhuatl y no entendemos lo que dicen; a veces tenemos que defendernos a golpes con los de Tlahuapan, y ni modo no podemos dejar que nos gane el miedo, si no, te agarran de bajada. Pero entre mi hermano y yo nos cuidamos, y ya al poco rato se nos olvida y volvemos a jugar con todos. Últimamente esto bajo pues ya nos hablamos bien”.

(Gael y Axel, abril 2023)

Es importante tomar en cuenta la respuesta de la alumna Marisol ya que señala cómo la comunidad que ha formado en el albergue ha contribuido a la hibridación y, por ende, a la integración de grupos. Roudinesco, (2023) lo menciona así: “Los humanos cuando forman un grupo o una comunidad, acostumbran a rechazar la alteridad en nombre de su propia superioridad cultural” (p, 60). A menudo tienden a rechazar lo diferente en favor de afirmar su propia superioridad cultural. Esto puede ser relevante para entender cómo se construye la identidad de una comunidad en contraposición a lo que considera "otro" o diferente.

Además, en estos fragmentos, se puede identificar cómo las actitudes discriminatorias y la falta de respeto hacia la lengua materna de los niños. Esto refleja la

necesidad de una educación intercultural que promueva el respeto y la valoración de todas las culturas presentes en el aula. Como parte esencial de una educación que busca la inclusión y la equidad.

Por otra parte, y ligado a las respuestas de los alumnos y trabajadores, tenemos que indagar lo que el Acuerdo por el que se modifican las reglas de operación del programa de apoyo a la educación indígena a cargo del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas para el ejercicio fiscal 2023, en el numeral:

3.6.1.1. Derechos de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes”, en su octavo punto enfatiza la importancia de que los estudiantes reciban capacitación y pláticas por parte de los Promotores Supervisores, en temas relativos a los derechos humanos de los pueblos indígenas, prevención de la violencia, de la trata de personas, de las adicciones, del embarazo a temprana edad, del matrimonio infantil forzado, del trabajo infantil, así como aquellos temas de interés para niñas, niños, adolescentes y jóvenes (Diario Oficial de la Federación [DOF]; México, 30 diciembre 2022).

A pesar de que la normativa establece la importancia de que los estudiantes reciban capacitación y pláticas en temas relevantes para su desarrollo y bienestar, como los derechos humanos, la prevención de la violencia y otros, en las entrevistas realizadas a los niños y trabajadores de la Casa de la Niñez Indígena, comentaron que no reciben cursos de discriminación, los trabajadores argumentan que los únicos cursos que han tomado en estos dos años son de alimentación y sexualidad.

#### **4.6 Resultados y hallazgos:**

Los resultados clave del análisis de las entrevistas y relatos de vida en la Casa de la Niñez Indígena “Quetzalcóatl” de Chiconcuautla, Puebla, destacan varios temas recurrentes y aspectos relevantes para la comprensión de la interculturalidad en esta institución, se pueden resumir en varios puntos clave:

##### **Implementación incipiente:**

La política educativa intercultural de la SEP se aplica de manera incipiente en la Casa de la Niñez Indígena Quetzalcóatl. Aunque hay esfuerzos por parte de maestros y personal para poner en práctica algunos recursos de esta política, la interculturalidad vivida surge más de las interacciones cotidianas en contextos de diversidad cultural que de la política misma, esto quiere decir que nuestro supuesto fue acertado.

##### **Contradicciones entre discurso y realidad:**

Existe una discrepancia entre el discurso político intercultural y lo que sucede en el albergue. Aunque las políticas fomentan la diversidad de culturas, lenguas y tradiciones, los empleados y los niños no están familiarizados con la interculturalidad ni saben cómo usarla en sus actividades diarias.

##### **Hibridación cultural:**

Aunque no se reconoce formalmente como interculturalidad, la interacción diaria entre los niños y trabajadores crea un ambiente de hibridación cultural, donde se generan identidades híbridas en constante transformación.

### Desafíos en la práctica:

En el albergue, los desafíos de la política educativa intercultural son evidentes. La falta de recursos educativos y la escasa formación del personal en interculturalidad, limita las oportunidades para una educación inclusiva y los problemas prácticos y organizativos que dificultan el funcionamiento efectivo del albergue. Esto puede incluir cosas como la falta de recursos adecuados (como materiales educativos y tecnología), dificultades en el transporte, problemas con las instalaciones físicas (como aulas o áreas de comedor), Todo esto subraya la complejidad de ofrecer una educación que respete y valore la diversidad cultural en un entorno con recursos limitados.

### Educación abierta social e hibridación:

La investigación destaca que, aunque no se reconoce como interculturalidad, la interacción diaria en espacios como la cancha de fútbol y la cocina muestra cómo las culturas se entrelazan y co-evolucionan, creando identidades únicas y modificación de roles en cada espacio y en constante cambio.

### Supervisión y seguimiento:

Las autoridades responsables rara vez visitan o intervienen en los albergues, lo que pone de manifiesto la necesidad de mejorar la supervisión y la comunicación entre las instancias educativas para asegurar que las políticas se implementen de manera efectiva. Aunque hoy en día contamos con tecnología, muchas comunidades en la Sierra Norte de Puebla enfrentan problemas de señal. Esto significa que las ecónomas y los jefes de albergue no pueden desplazarse con frecuencia al INPI o a Puebla. Creemos que lo más sensato sería que el INPI se acerque a ellos, entendiendo sus realidades y necesidades.

#### Falta de recursos y apoyo:

Se tiene que tomar en cuenta que para lograr los objetivos del PAEI hay que vigilar el presupuesto y logística; el sistema no funciona de manera completa y coordinada. En la educación, es crucial ver que los recursos materiales son tan importantes como los recursos humanos y simbólicos. La falta de recursos en las escuelas indígenas refleja desigualdades económicas y sociales profundas que necesitan una solución estructural consecutiva y no solo temporal.

#### Deficiencias en la capacitación

La falta de capacitación para el personal de la Casa es precaria y discriminatoria. En algunas ocasiones, observé que las ecónomas eran invitadas a tomar breves pláticas, capacitaciones o cursos de índole médica, pero no se permitía asistir a las que no sabían leer. Frecuentemente, las capacitaciones o cursos se centran en situaciones de acoso sexual, alimentación, salud o aspectos relacionados con la carga administrativa.

#### Participación comunitaria limitada

La participación comunitaria debe entenderse en el contexto de las estructuras sociales y económicas de larga duración que han condicionado la capacidad de las comunidades para participar plenamente y no solamente siendo parte del comité de padres donde solo se hacen rendición de cuentas también deben ser parte de las realidades educativas de los niños.

Otro de los temas recurrentes es la importancia de la identidad cultural y la valoración de la diversidad étnica entre los niños y niñas. A través de las narrativas de vida, se evidencia cómo los residentes de la Casa de la Niñez Indígena Quetzalcóatl valoran y

promueven sus raíces indígenas, a pesar de los desafíos y discriminación que enfrentan en la sociedad mexicana. Esta valoración se refleja en prácticas culturales.

Los fragmentos de las narrativas de vida y las entrevistas, muestran cómo los niños, niñas, adolescentes y trabajadores de la Casa desarrollan identidades híbridas. Estas identidades se forman no solo en el albergue, sino también en su hogar, y se extienden a su comunidad de origen. La interacción entre estas culturas se evidencia en la adopción de prácticas y creencias de ambos grupos, lo que sugiere una interculturalidad dinámica y en constante evolución, a la que llamamos interculturalidad vivida.

Además, se identificaron puntos de vista divergentes respecto a la interculturalidad en el albergue. Algunos residentes valoran positivamente la oportunidad de aprender sobre otras culturas y establecer relaciones interculturales en la institución.

El hallazgo más significativo de esta investigación es la identificación y comprensión de la interculturalidad vivida en la Casa de la Niñez Indígena “Quetzalcóatl” de Chiconcuautla, Puebla, a pesar de la falta de conocimiento formal de la política educativa intercultural por parte de los trabajadores y alumnos. Este descubrimiento resalta la experiencia real y tangible de la interculturalidad en la institución, mostrando cómo las políticas educativas y las prácticas cotidianas se entrelazan para crear un ambiente en el que las diversas culturas conviven y se enriquecen mutuamente, de manera natural y espontánea.

Al integrar las perspectivas de Edgar Morin, Fernand Braudel, Néstor García Canclini e Erving Goffman se ha podido profundizar en la complejidad de la interculturalidad vivida en la Casa de la Niñez Indígena. Morin, (citado en Pereira, 2010)

nos ha ayudado a entender la interconexión de factores y la necesidad de considerar la realidad local en las políticas educativas, lo que puede explicar cómo la interculturalidad surge de manera armónica en ausencia de un conocimiento formal.

Braudel, (1979) por su parte, nos recuerda la importancia de considerar las estructuras históricas y socioeconómicas de larga duración que moldean las condiciones actuales, lo que podría influir en la formación de esta interculturalidad vivida a lo largo del tiempo. García-Canclini, (1997) complementa estas perspectivas al enfatizar la importancia de la hibridación cultural en el contexto educativo, lo que podría manifestarse en las interacciones diarias de los trabajadores y niños.

Los hallazgos indican que la interculturalidad como política educativa no se refleja enteramente en la práctica diaria de la Casa de la Niñez Indígena "Quetzalcóatl". Sin embargo, la interculturalidad vivida germina de manera más solidaria y avanzada a través de las interacciones cotidianas, lo que sugiere que las dinámicas sociales y culturales del entorno tienen un papel crucial en su desarrollo.

En el contexto de la interculturalidad vivida en la Casa de la Niñez Indígena, la teoría del interaccionismo simbólico de Goffman ayudo a entender cómo los trabajadores y los niños construyen y negocian sus identidades culturales en sus interacciones diarias a través de sus diferentes situaciones ya sea en casos de contingencia o tensiones.

Si nos consideramos ciudadanos con una proyección política y ciertos dominios culturales esenciales para la interculturalidad, las interacciones que experimentamos pueden evidenciar la adaptación e integración de elementos de diversas culturas en la formación de nuestra identidad social. De esta manera, se crean ciudadanos interculturales que

enriquecen su ser al entrelazar estos dominios culturales con sus antecedentes, construyendo así una identidad más rica y diversa en un mundo interconectado.

La interculturalidad vivida en la Casa de la Niñez Indígena “Quetzalcóatl” representa un modelo de convivencia y aprendizaje que va más allá de la simple coexistencia de culturas. Es un ejemplo de cómo las políticas educativas pueden traducirse en experiencias enriquecedoras que promueven la diversidad, la inclusión y el respeto mutuo, incluso en ausencia de un conocimiento formal. Este hallazgo destaca la importancia de diseñar políticas educativas que reconozcan y valoren la diversidad cultural, así como de implementar prácticas pedagógicas que fomenten la interacción y el diálogo entre diferentes culturas, de manera accesible y significativa para todos los actores involucrados.

Durante casi dos años de etnografía y participación en la vida cotidiana de la Casa de la Niñez Indígena "Quetzalcóatl", mientras investigaba la interculturalidad y su influencia en la identidad, descubrimos hallazgos sumamente importantes. Entre ellos, destaca uno que nos proponemos describir. A través de entrevistas, relatos de vida y observación participativa, notamos la ausencia del concepto de interculturalidad y de la política educativa intercultural en la institución investigada. Sin embargo, comprendimos que los residentes de la casa viven una experiencia dinámica y en constante evolución, que se manifiesta en las interacciones diarias, a lo que hemos denominado "interculturalidad vivida".

Esta interpretación se basa en la observación de las narrativas de vida y las entrevistas realizadas a trabajadores, niños y residentes de las comunidades, e incluso a personas con las que hicimos amistad en el camión, en las combis, en los taxis comunales y

en los andares por el pueblo. Tuvimos el honor de ser invitados a convivir y recrear añoranzas y nostalgias con algunas madres, profesoras y uno que otro estudiante que se nos acercaba en el pueblo.

(Esta vez me fue imposible darles voz a todos en esta investigación, ya que esta solo se remitía al albergue, así que solo tomamos en cuenta a esa población. Quizá más adelante podamos hacer un estudio más amplio de estas comunidades aledañas a Chiconcuautla).

La interculturalidad vivida es el palpitar de raíces ancestrales, entrelazadas en el tejido de la existencia, creando identidades híbridas que se transforman con cada amanecer. Es un eco profundo que resuena en las interacciones cotidianas de los niños y trabajadores de esta institución, desafiando el discurso estático de la política intercultural.

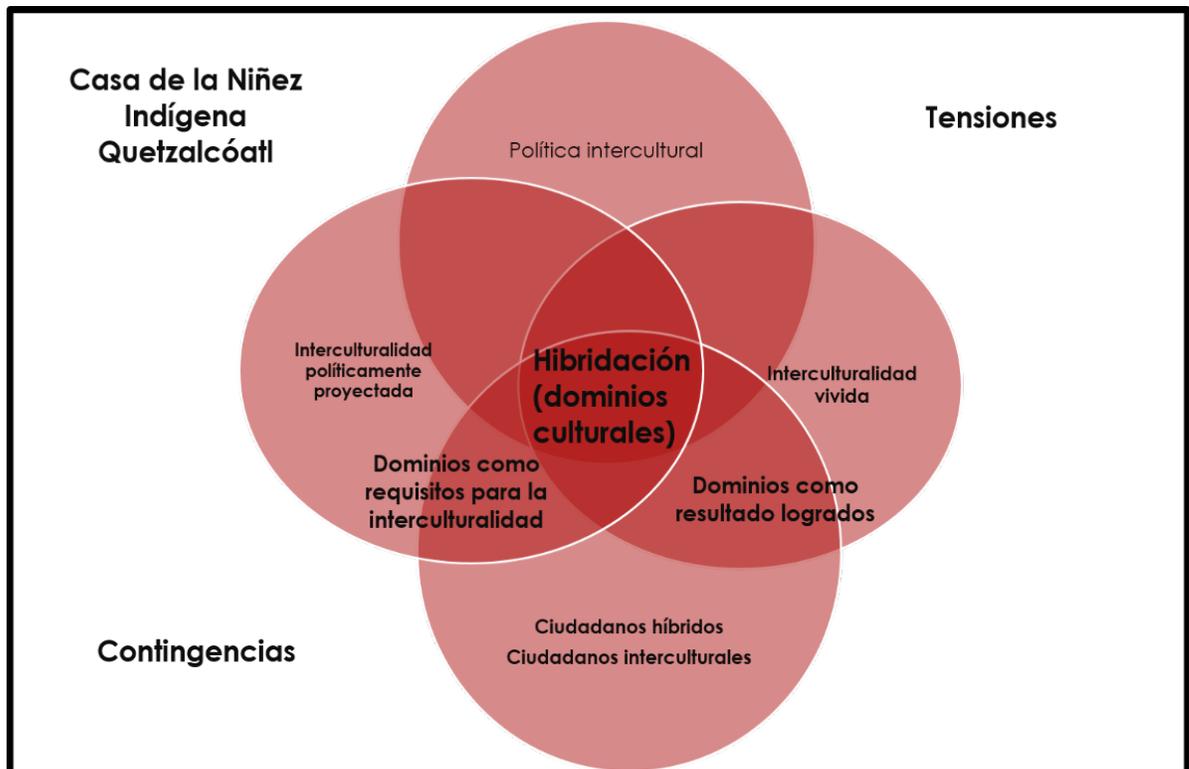
Esta interculturalidad vivida, naturalizada en la historia, trae consigo la sabiduría de tiempos antiguos, donde la supervivencia necesitaba utilizar los dominios culturales para hibridarse y así lograr la subsistencia. Sin embargo, esta economía globalizada, voraz y cambiante, la devalúa por la acelerada utilización de la mano de obra barata, para la cual estas políticas superficiales (discurso político) están disfrazadas. Esta interculturalidad vivida es un llamado a explorar, a descubrir, a sumergirse en la diversidad y la complejidad de la experiencia humana, invitándonos a seguir explorando y comprendiendo este fascinante concepto.

La figura 8. Representa un diagrama de Venn que ilustra las intersecciones y relaciones entre varios conceptos clave en la investigación sobre la Casa de la Niñez Indígena Quetzalcóatl. Los círculos representan los diferentes elementos que interactúan en

este contexto y que dan como resultado la hibridación por medio de los dominios culturales.

Figura. 8

*Políticas y prácticas en el albergue*



Nota. Figura creada por el autor

## Conclusiones

La investigación sobre la interculturalidad como política y situación vivida en la Casa de la Niñez Indígena "Quetzalcóatl" en Chiconcuautla, Puebla, ha brindado una comprensión amplia y diversa de cómo las políticas educativas interculturales influyen en la vida cotidiana de este albergue escolar indígena. Se han obtenido varios resultados importantes que destacan la complejidad de la interculturalidad en este contexto, utilizando un enfoque etnográfico y analizando entrevistas semiestructuradas y relatos de vida.

Entre los hallazgos encontrados en el desarrollo de la presente investigación se tiene que, la política educativa intercultural de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Programa de Apoyo a la Educación Indígena (PAEI) se implementa de manera incipiente en la Casa de la Niñez Indígena Quetzalcóatl. Aunque existen esfuerzos por parte de los maestros y el personal para aplicar algunos aspectos de este programa compensatorio, la verdadera interculturalidad surge a través de las interacciones cotidianas en contextos de diversidad cultural que de la política formal en sí. Este hallazgo confirma nuestro supuesto inicial de que la interculturalidad vivida es más rica y significativa que la impuesta desde un marco normativo.

Esta investigación también demuestra que, pese a que la interculturalidad y las políticas educativas interculturales tienen más de 30 años en vigencia, no han llegado completamente a la población objetivo; si fuera así, estos ciudadanos tendrían mejores condiciones educativas, sin tanto olvido ni descuido.

La carencia de recursos materiales y humanos es una barrera significativa para la implementación efectiva de las políticas educativas interculturales. Los marcos teóricos de

Edgar Morin y Fernand Braudel nos ayudan a comprender que las limitaciones en el acceso a una educación reflejan desigualdades profundas que necesitan una solución integral.

Para que la educación realmente cumpla con lo que el Estado promete, es crucial que se brinden los recursos y oportunidades adecuadas a las comunidades indígenas basándose en las garantías que la Constitución Mexicana establece para mejorar la educación en los pueblos originarios. Esto incluye fomentar el aprendizaje bilingüe e intercultural, la alfabetización y la formación en todos los niveles.

El Artículo 2º (2022) de la Constitución Mexicana asegura el derecho de los pueblos indígenas a la educación bilingüe e intercultural y establece la creación de becas para estudiantes indígenas, exigiendo a las autoridades asignar partidas presupuestarias específicas y permitir la participación comunitaria para garantizar estos derechos. Por su parte, el Artículo 3º (2022) destaca que en estas comunidades la educación debe ser plurilingüe e intercultural, respetando y promoviendo su patrimonio cultural e histórico.

No obstante, aunque estos derechos están formalmente garantizados, la realidad en las Casas de la Niñez Indígena Quetzalcóatl, revela desafíos importantes en la aplicación de las políticas interculturales. Si bien existen becas y apoyos para mejorar la infraestructura, falta un enfoque más concreto en el trabajo intercultural y comunitario. Las políticas educativas interculturales no solo deben limitarse a programas, sino que deben ser flexibles y adaptables, reconociendo que las culturas y necesidades sociales evolucionan. La verdadera implementación de estos derechos requiere un esfuerzo que vaya más allá de la teoría, asegurando que las comunidades indígenas no solo reciban los recursos prometidos, sino también el apoyo necesario para promover su identidad cultural en el día a día.

A pesar de los avances en el discurso político, la implementación de la política intercultural enfrenta desafíos significativos. La falta de recursos adecuados, la escasa supervisión y el seguimiento limitado por parte de las autoridades complican la realización de los objetivos del Programa de Atención a Estudiantes Indígenas (PAEI). Esta situación se ve agravada por la falta de señal de comunicación en muchas partes de la Sierra Norte de Puebla, lo que dificulta la supervisión y el apoyo continuo.

Identificamos una clara discrepancia entre el discurso político sobre la interculturalidad y la realidad vivida en la Casa. Las políticas oficiales promueven la diversidad cultural, las lenguas y las tradiciones, pero en la práctica, tanto trabajadores como niños no están suficientemente familiarizados con la interculturalidad ni saben cómo valerse de ella en su vida cotidiana.

Este desfase entre la teoría y la práctica sugiere la necesidad de revisar y ajustar las políticas para que sean más efectivas y pertinentes para cada población indígena. Es fundamental que atiendan las necesidades educativas, especialmente en una Casa incorporada a un programa compensatorio del INPI, donde la convivencia de diferentes culturas se entrelaza diariamente, creando interacciones continuas entre los niños y el personal. Esto genera un ambiente de hibridación cultural en constante transformación. Aunque esta hibridación no es reconocida formalmente como interculturalidad, es evidente que en la Casa se viven procesos de intercambio y adaptación cultural que enriquecen a todos los involucrados.

El hallazgo más significativo de esta investigación es la identificación de la "interculturalidad vivida" en la Casa de la Niñez Indígena "Quetzalcóatl". A pesar de la falta de conocimiento formal sobre la política educativa intercultural por parte de los

trabajadores y niños, se experimenta una interculturalidad dinámica y en constante evolución. Este descubrimiento resalta las formas en que las interacciones cotidianas crean un ambiente en el que diversas culturas conviven y se enriquecen mutuamente de manera natural y espontánea.

En situaciones de contingencia, como emergencias o crisis, la interculturalidad vivida se convierte en un elemento crucial para la unión de la comunidad, ya que sus dominios culturales les hacen confrontar dichas tensiones hasta llegar a hibridar su identidad. Esto forma un ciudadano híbrido intercultural, proyectado como sujeto político, que juega un papel fundamental en este proceso, ya que no solo es un mero receptor de educación y cuidados, sino también un actor clave en la construcción de su comunidad y en la preservación de su cultura.

Su participación activa les permite desarrollar habilidades de liderazgo, fortalecer su identidad cultural y contribuir al cambio social, lo cual los posiciona como sujetos políticos importantes en su entorno. Para vivir plenamente la política intercultural, deben ser capacitados, fortalecidos, tomados en cuenta para participar activamente en la toma de decisiones y en la implementación de prácticas que promuevan la diversidad y el respeto mutuo.

En cuanto a las perspectivas teóricas de Edgar Morin, Fernand Braudel, Erving Goffman y Néstor García-Canclini, la investigación profundizó en la complejidad de la interculturalidad vivida. Morin nos ayudado a entender la interconexión de factores y la necesidad de considerar la realidad local en las políticas educativas. Y con Braudel encontramos la importancia de las estructuras históricas y socioeconómicas en la formación de la interculturalidad. Con García-Canclini se destacó la relevancia de la hibridación

cultural en el contexto educativo, y con Goffman logramos la comprensión de cómo se construyen y negocian las identidades culturales en las interacciones diarias.

Para finalizar queremos enfatizar que la interculturalidad vivida en la Casa de la Niñez Indígena “Quetzalcóatl” representa un modelo de convivencia y aprendizaje que va más allá de la simple coexistencia de culturas. Este hallazgo subraya la importancia de diseñar políticas educativas que reconozcan y valoren la diversidad cultural, así como de implementar prácticas pedagógicas que fomenten la interacción y el diálogo entre diferentes culturas. La experiencia de la Casa de la Niñez Indígena “Quetzalcóatl” demuestra que las políticas educativas pueden traducirse en experiencias enriquecedoras que promueven la diversidad, la inclusión y el respeto mutuo, incluso en ausencia de un conocimiento formal.

En el contexto de la interculturalidad vivida, los niños como sujetos políticos deben ser preparados para participar activamente en la vida comunitaria y en la construcción de una sociedad más justa y equitativa. La interculturalidad vivida nos humaniza al recordarnos la importancia de reconocer y respetar la diversidad cultural en todas sus formas, promoviendo un entorno donde todas las personas puedan florecer y contribuir a una comunidad más rica y cohesionada. Este hallazgo destaca la necesidad de políticas educativas más efectivas y recursos adecuados para apoyar el desarrollo de una interculturalidad genuina y significativa.

## Referencias

Ahuja, R. B. (2007). *Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe. Obtenido de Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México*: [https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib\\_00002.pdf](https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00002.pdf)

Arias Gonzáles, J. L. (2020). *Técnicas e instrumentos de investigación Científica*. Arequipa-Perú: Enfoques Consulting Eirl.

Arce, E. A. (2022, febrero 5). *Prevalece discriminación en escuelas contra indígenas y afromexicanos*. El Sol de Puebla. <https://www.elsoldepuebla.com.mx/local/prevalece-discriminacion-en-escuelas-contra-indigenas-y-afromexicanos-7828314.html>

Báez, L. (octubre de 2019) *Museo Nacional de Antropología. Obtenido de Pieza del mes Etnografía*: [https://www.mna.inah.gob.mx/detalle\\_pieza\\_mes.php?id=209](https://www.mna.inah.gob.mx/detalle_pieza_mes.php?id=209)

Bauman, Z. (2002) *La cultura como Praxis*. Barcelona: Paidós.

Blumer, H. (1982) *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*, Hora, Barcelona,

Bonfil Batalla, G. (s.f.). *Nuestro patrimonio cultural, un laberinto de significados*.pdf. Obtenido de Scribd: <https://es.scribd.com/document/400572182/1-Bonfil-Batalla-Guillermo-Nuestro-patrimonio-cultural-un-laberinto-de-significados-pdf>

Bonilla, Elssy, Rodríguez, Penélope (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La Investigación en las ciencias sociales*. Ediciones Unidades Edit. Norma. Buenos Aires

Braudel, F. (1979). *La larga duración en La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza.

Calderón, M. M. A. (2018). *Educación Rural, Experimentos Sociales y Estado en México: 1910-1933. Zamora, Michoacán: El Colegio de Michoacán*. CDI, M. (2004). *Acciones de Gobierno para el Desarrollo Integral de los Pueblos Indígenas 2001-2003*. México, CDI.

Calderón, M. M. A. (2022). *La casa del estudiante indígena y la educación rural en México (1926-1932)*. Scielo 25.

Castillo, K. (2024, abril 22). *Investigan a funcionario del INPI por audio en que se refiere al cuerpo de niñas de manera sexual*. La Jornada de Oriente.  
<https://www.lajornadadeoriente.com.mx/puebla/investigacion-a-funcionario-del-inpi-por-audio-en-que-se-refiere-al-cuerpo-de-ninas-de-manera-sexual/>

Cisterna, F. (mayo de 2007). *Manual de metodología de la investigación*. Diario Oficial de la Federación; México, (20 mayo 2013), Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Diagnóstico: persisten altos niveles de exclusión, privación de derechos sociales y desigualdad entre personas y regiones de nuestro país. [en línea]. Disponible en:  
<https://conamer.gob.mx/documentos/marcojuridico/rev2016/PND%202013-2018.pdf>

Diario Oficial de la Federación; México, (26 diciembre 2023)  
[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5712613&fecha=](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5712613&fecha=)

Diario Oficial de la Federación; México, (30 diciembre 2022), Instituto Nacional De Los Pueblos Indígenas Acuerdo por el que se modifican las Reglas de Operación del Programa de Apoyo a la Educación Indígena a cargo del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, para el ejercicio fiscal 2023. [en línea] Disponible en:  
<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/789874/INPI-PAEI-DOF-30-12-2022.pdf>

Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: FCE.

Elorriaga, K., Lugo, M. E., & Montero, M. E. (2012). Nociones acerca de la complejidad y algunas contribuciones al proceso educativo. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios*, 14(3), 415-429. Universidad Privada Dr. Rafael Bellosillo Chacín.

Emic and etic pdf. (n.d.) [www.anthroencyclopedia.com/entry/emic-and-etic](http://www.anthroencyclopedia.com/entry/emic-and-etic)

Figueiras, M. (2022, octubre 22). *Casa del Niño Indígena reanuda sus actividades y estudiantes regresan tras señalamientos*. El Sol de Orizaba | Noticias Locales, Policiacas, sobre México, Veracruz y el Mundo. <https://www.elsoldeorizaba.com.mx/local/por-que-se-cerro-la-casa-del-nino-indigena-9073794.html>

Galindo, J. (2015). El orden de la interacción. *Acta Sociológica*, (66), 11-34.

Gamio, M. (1916). *Forjando Patria*. México: Ediciones Porrúa

García, C. (1998). "Estar en casa" identidad regional e identidad comunitaria de los Miskitu de Asang, río Coco Mesoamérica, ISSN 0252-9963, Vol. 19, N° 36, págs. 517-537

García, C. N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: Mapas de la interculturalidad*. Gedisa.

García, C. N., (1989). Culturas híbridas, *Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México, Grijalbo.

García, C. N., (1997). Culturas híbridas y estrategias comunicacionales. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, III (5), 109-128.

Giménez, G. (2010). *La identidad social o el retorno del sujeto en sociología*.  
Obtenido de  
[http://148.202.18.157/sitios/catedrasnacionales/material/2010a/cristina\\_palomar/1.pdf](http://148.202.18.157/sitios/catedrasnacionales/material/2010a/cristina_palomar/1.pdf)

Giraudó, L. (2010). *De la Ciudad "mestiza al campo "indígena" internados indígenas en el México posrevolucionario y en Bolivia*. Anuario de Estudios Americanos 67,2., 519-547.

Guber, Rosana. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Norma, Buenos Aires, pp. 15-68 y 93-126

H. Ayuntamiento de Chiconcuautla. (2021). *Plan de Desarrollo Municipal Chiconcuautla*,

Hamel, R. E., Brumm, M., Carrillo Avelar, A., Loncon, E., Nieto, R., & Silva. (2004). *¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación Indígena*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 9, núm. 20, 83-107.

Hammersley, M. (2018). *Etnografía: Métodos de investigación*. Morata. P. 24

Herrera Gómez, M., y Soriano Miras, R. M. (2004). La teoría de la acción social en Erving Goffman. Págs., 73, 59-79. Recurado de <file:///C:/Users/viaje/Downloads/25784-Text%20de%20l'article-25708-1-10-20060309.pdf>

[https://planeader.puebla.gob.mx/pdf/Municipales2021/Chiconcuautla\\_PMD%20\\_2021-2024.pdf](https://planeader.puebla.gob.mx/pdf/Municipales2021/Chiconcuautla_PMD%20_2021-2024.pdf)

[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5712613&fecha=](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5712613&fecha=)

INPI. (19 de febrero de 2019). *Secretaría de Gobernación*. Obtenido de Secretaría de Gobernación: <https://www.gob.mx/inpi/articulos/el-inpi-propone-el-reconocimiento-de-la-educacion-indigena-intercultural-y-plurilingue-en-el-sistema-educativo-nacional>

INPI. (26 de agosto de 2015). Obtenido de <https://www.gob.mx/inpi/articulos/conoces-las-casas-del-nino-indigena>

Jablonska, A. (2021). *Función sociocultural de los albergues escolares en la mirada del Instituto Nacional Indigenista*. Iztapalapa Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 67-92.

La educación, ¿qué es el Enfoque Intercultural en. (s/f). *de la Interculturalidad*. Gob.mx. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/269056/ABC\\_digital.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/269056/ABC_digital.pdf)

Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003). Diario Oficial de la Federación; México, 13 marzo  
URL:<http://www.gobernacion.gob.mx/dof/pop.php>

Ley General de Educación (1993). Diario Oficial de la Federación; México, 13 de junio.

Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (1998). *Paradigmas Competitivos en la Investigación cualitativa*. Thousand Oaks, CA: S: Editions.

Malaga V. S. G., (13 de julio de 2020). *El adjetivo “intercultural” en el PSE 2020-2024 ¿perspectiva o criterio? Educación Futura*. Obtenido de [educacionfutura.org](https://www.educacionfutura.org): <https://www.educacionfutura.org/el-adjetivo-intercultural-en-el-pse-2020-2024-perspectiva-o-criterio/>

Martínez Buenabad, Elizabeth. (2015). La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 36(141), 103-131. Recuperado en 09 de marzo de 2024, de

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-39292015000100103&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-39292015000100103&lng=es&tlng=es).

Montanaro Mena, M. E. (enero-diciembre de 2006). *Los indígenas durante el porfiriato: Enrique C. Creel y la ley de 1906 para el mejoramiento y cultura de la raza Tarahumara en el Estado de Chihuahua*. Obtenido de Revista Historia ISSN: 1012-9790, No 53-54: <file:///C:/Users/viaje/Downloads/16233-Article%20Text-67278-1-10-20211010.pdf>

Mora Tapia, N. (2021). Erving Goffman, como marco conceptual para analizar el estigma de la vejez. Dossier. Aportes de las ciencias sociales y los feminismos al envejecimiento y las intervenciones. *Fronteras*, 17 (2), 79-87.

*Nahuas de Puebla - Etnografía - Atlas de los Pueblos Indígenas de México*. INPI. (2015, agosto 9). Atlas de los Pueblos Indígenas de México. INPI. <https://atlas.inpi.gob.mx/nahuas-de-puebla-etnografia/>

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. Sage publications.

Pedró, F., & Puig, I. (1998). *Las reformas educativas*. Barcelona: Paidós.

Pereira Chaves, J. M., (2010). Consideraciones básicas del pensamiento complejo de Edgar Morin, en la educación. *Revista Electrónica Educare*, XIV (1), 67-75.

Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2019-2024, Diario Oficial de la Federación, 5 de marzo 2019, [citado el 16-06-2020] [en línea] <http://sidof.segob.gob.mx/notas/5551821>

Rizo, M. (2011). El interaccionismo simbólico y la Escuela de Palo Alto. Hacia un nuevo concepto de comunicación. [PDF]. [http://portalcomunicacion.com/lecciones\\_det.asp?lng=esp&id=17](http://portalcomunicacion.com/lecciones_det.asp?lng=esp&id=17)

Roudinesco, E. (2023). *El yo soberano*. Editorial debate. Pp. 8-60

Rosas Ignacio, J. (2021). Entre la interculturalidad funcional y crítica: Análisis desde un centro educativo de nivel superior. *Número 13, Número 13(13)*, 62–77. <https://doi.org/10.35600/25008870.2021.13.0199>

Ruiz, A. M. (2010). *La noción de identidad. Un camino para explicar la acción*.  
Obtenido de <https://biblat.unam.mx/hevila/Revistaquestion/2010/no28/37.pdf>

S. E. Hernández, La interculturalidad en las políticas públicas en México (LC/MEX/TS.2021/29), Ciudad de México, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2022. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/5623279a-df84-4e5a-bf2d-84d355ff3cc1/content>

Schmelkes, d. S. (11 de noviembre de 2009). Scielo. Obtenido de Revista electrónica de investigación Educativa, REDIE vol. 11:  
[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412009000200004](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412009000200004)

SEP. (27 de febrero de 2018). *José Vasconcelos. Maestro de la Juventud de América*. Obtenido de Secretaría de Educación Pública.: [www.gob.mx/jose-vasconcelos-maestro-de-la-juventud-de-america](http://www.gob.mx/jose-vasconcelos-maestro-de-la-juventud-de-america)

Strauss, A. y. C. (1998). *Bases de la investigación cualitativa. Antioquia*: Universidad de Antioquia.

Tello, C. (2015) Los objetos de estudio de la política educativa: tres argumentaciones epistemológicas para su análisis en Tello (comp.) Los objetos de estudio de la política educativa. Argentina, UTF/Ministerio de Educación/RELEPE, p. 43-62

Trujillo, I. A. (abril de 2003). *Ley del Instituto Nacional Para el Desarrollo Integral de los Pueblos Indígenas*. [sil.gobernacion.gob.mx](http://sil.gobernacion.gob.mx):

[http://sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2003/04/asun\\_373688\\_20030415\\_831690.pdf](http://sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2003/04/asun_373688_20030415_831690.pdf)

Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Presentado en el Encuentro Continental de Educadores Agustinos, enero 24-28, Lima. Recuperado de <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/limaponen-02.html>

Vásquez B, K. (2008). *Modernidad y educación para los indígenas en Michoacán, EL Internado Indígena de Paracho "Vasco de Quiroga" (1935-1972)* (Tesis de maestría). Universidad Michoacana del Estado de San Nicolás Hidalgo: Morelia, Michoacán, México.

Velasco, C. S. (2010). Políticas (y propuestas) de educación intercultural en contraste. En: Saúl Velasco y Alexandra Jablonska (Coords.) Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos. (pp. 63 – 112). Universidad Pedagógica Nacional.

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la Educación*. Lima: Ministerio de Educacion Unicef.

[https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion\\_0.pdf](https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf)

Zárate P., A. (2014). Interculturalidad y decolonialidad. *Tabula Rasa*, (20), 91-107. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-24892014000100005&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892014000100005&lng=en&tlng=es).

Zolla, C., Zolla M. E. UNAM, (2004). *Los pueblos indígenas de México, 100 preguntas*. México, [https://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/pregunta-tema.php?c\\_pre=57&tema=5](https://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/pregunta-tema.php?c_pre=57&tema=5)

## Anexos

### Anexo I plantilla de diario de campo

Elaborado por: Yasmin Chavez Zamudio Fecha: [Fecha de la observación]

1. Información General:

- Lugar: Casa de la Niñez Indígena "Quetzalcóatl"
- Comunidad: Chiconcuautla, Puebla
- Participantes: Niños indígenas de las comunidades Tlalhuapan, Cuetzalingo Chiconcuautla y Huachinango
- Objetivo de la observación: Identificar los roles de los niños que ayudan a fortalecer su identidad, interacciones, experiencias y la adaptación de los niños a la vida en el albergue, considerando su herencia cultural indígena.

2. Observaciones: [Registrar aquí las observaciones detalladas de las interacciones, comportamientos y eventos relevantes que se produzcan en la Casa de la Niñez Indígena. Incluir detalles como fechas, lugares, nombres de las personas involucradas y descripciones precisas de las situaciones observadas.]

3. Reflexiones y Análisis: [Registrar aquí las reflexiones personales y análisis sobre las observaciones realizadas. Analizar las interacciones, las adaptaciones culturales, los patrones identificados y cualquier otro aspecto relevante para la investigación.]

4. Eventos Importantes: [Registrar aquí los eventos significativos relacionados con la interculturalidad en la Casa de la Niñez Indígena, como celebraciones, actividades especiales, visitas de personas externas, entre otros.]

5. Anexos: [Adjuntar aquí cualquier documento, foto, o material relevante que complemente las observaciones y entrevistas realizadas.]

## Anexo II

### Guion entrevista semiestructurada para la Casa de la Niñez Indígena “Quetzalcóatl”

Introducción:

Saludo y agradecimiento por su participación.

Explicación del propósito de la entrevista: recopilar experiencias y perspectivas sobre la implementación de la política intercultural, así como las vivencias de los residentes del albergue.

Datos de identificación:

Solicitar nombre (opcional) y edad:

Experiencia en la Casa de la Niñez Indígena:

¿Cuánto tiempo llevas en la Casa de la Niñez Indígena “Quetzalcóatl”?

¿Podrías compartir algunas experiencias positivas que hayas tenido en la Casa de la Niñez Indígena?

¿Cuáles son las actividades o programas que más disfrutas en la Casa de la Niñez Indígena?  
¿Por qué?

Implementación de la política intercultural (solo trabajadores de la casa)

¿Qué entiendes por la política intercultural en la Casa de la Niñez Indígena?

¿Podrías mencionar algunas actividades o prácticas que se llevan a cabo para promover la interculturalidad y el respeto por la identidad cultural de los niños?

¿Cómo crees que estas actividades han influido en tu identidad cultural y en tu relación con otras comunidades?

Experiencias de discriminación étnica, de clase social y de género:

¿Has sido testigo o has experimentado alguna forma de discriminación étnica, de clase social o de género en la Casa de la Niñez Indígena? ¿Podrías compartir alguna experiencia?

¿Cómo crees que estas formas de discriminación han afectado a tus compañeros?

Medidas para abordar y prevenir la discriminación:

¿Qué acciones consideras necesarias para abordar y prevenir la discriminación étnica, de clase social y de género en la Casa de la Niñez Indígena?

¿Has participado en alguna actividad o programa diseñado para abordar la discriminación?

¿Cómo ha sido tu experiencia?

Identidad cultural:

¿Cómo defines tu identidad cultural? ¿Qué aspectos son importantes para ti?

¿Crees que la Casa de la Niñez Indígena ha contribuido a fortalecer tu identidad cultural?

¿De qué manera?

Proyectos y sueños:

¿Tienes algún proyecto o sueño relacionado con tu identidad cultural o con la promoción de la interculturalidad?

¿Cómo crees que se podrían promover más proyectos o sueños similares en la Casa de la Niñez Indígena?

Cierre: Agradecimiento y ofrecimiento de confidencialidad y anonimato de la información recopilada.