



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

“Interculturalidad. Práctica y representaciones de la Otridad entre docentes de escuelas indígenas del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca.”

Tesis que para obtener el grado de
Maestra en Desarrollo Educativo

Presenta

Rosario Villalobos Velázquez

Directora de tesis:

Dra. Amalia Nivón Bolán

Guendarietenaladxe sti ña'a,
Oraida Velázquez

A los pueblos de Oaxaca.
A los maestros.

ÍNDICE

Introducción.....	1
Capítulo I. Educación y Pueblos Indígenas.....	13
1.1. El gobierno mexicano frente a los pueblos indígenas a través de las políticas educativas del siglo XX.....	13
1.2. La política intercultural.....	20
1.3. Antecedentes del uso del término.....	22
1.5. La otra cara del discurso.....	76
Capítulo 2. Indigenismo y Educación en Oaxaca.....	27
1.1. El comienzo.....	27
1.2. El subsistema de educación indígena.....	28
1.3. La construcción de educación alternativa.....	30
3.3.1 Comunalidad.....	31
3.3.2 La educación comunitaria.....	33
3.3.3 El Taller Estatal de Educación Alternativa (TEEA).....	34
3.3.4 El Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO).....	35
3.3.5 Algunas experiencias educativas en el estado de Oaxaca.....	37
Capítulo 3. ¿Cómo y desde dónde se mira?.....	41
3.1. Orientaciones Teóricas y Metodológicas.....	41
3.1.1 El docente y su práctica.....	41
3.1.2. Representación de sí y de los Otros.	
3.1.3. Cultura e identidad	
3.2. El camino de la comprensión.	
3.5.1. Apuntes sobre la teoría y método hermenéutico	
3.5.2. Narrativa docente	
3.5.3. El proceso investigativo	

Capítulo 4. Interculturalidad y representaciones de la otredad. La mirada de los docentes de escuelas indígenas del nivel básico en el Istmo de Tehuantepec, Oaxaca.

4.1. Los narradores.....	.52
4.2. El docente de escuelas indígenas. Su ingreso y su cotidianidad.	53
4.3. Interculturalidad: Concepciones y prácticas.....	58
4.4. Buscando palabras, significados y sentidos. Más allá de la interculturalidad. .	62
4.5. El trabajo pedagógico.....	65
4.6 Ser indígena.....	68
4.7 Ser Otros	70
4.8. EL docente: su historia escolar.....	72
4.9. El mundo de la vida: ser y conflicto.	79
Reflexiones finales.....	92

Introducción

La construcción de una sociedad justa e igualitaria, desde la diferencia, está aún muy lejos de alcanzarse. En el caso de nuestro país, y como ha ocurrido en casi todos los países de América Latina, la deuda con los pueblos originarios sigue en ese sentido pendiente, ya que como puede observarse en lo cotidiano, dentro y fuera de los espacios escolares la cultura indígena, continúa siendo objeto de discriminación y racismo.

El discurso intercultural empleado por el Estado mexicano a partir de la década de 1990, ha pretendido ser respuesta a los reclamos de los movimientos sociales, especialmente indígena, iniciado en los años de 1970 por profesores indígenas y fortalecido considerablemente con el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994.

El panorama descrito aunado a las aspiraciones del gobierno mexicano de mostrarse como una nación moderna y democrática, acorde con las exigencias y/o “sugerencias” de los organismos internacionales respecto a los avances en materias de derechos humanos individuales y colectivos, particularmente hacia la población indígena, fueron determinantes en las acciones formuladas por el Estado en años posteriores (Stavehagen, 2007; Jablonska, 2010; López, 2011; Bensasson, 2013, Bertely, s/f).

Entre esas acciones se encuentran: la modificación paulatina de los primeros cuatro artículos de la constitución mexicana en donde se reconoce principalmente el carácter pluricultural y plurilingüe de la nación; así como el derecho a la autodeterminación de los pueblos indígenas por ser los más antiguos moradores del territorio mexicano.

En atención al asunto educativo, se pasa oficialmente de una educación bilingüe bicultural a una de corte intercultural bilingüe. La creación de las respectivas dependencias y normativas se hicieron oficiales hasta el inicio del nuevo milenio, inaugurado justamente con la primera alternancia partidista en el poder. Se creó

entonces, en 2001, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) y en 2004, se publicó los Lineamientos de la Educación Intercultural Bilingüe (SEP, 2004). Este modelo educativo, dirigido en su inicio al subsistema indígena, amplió su espectro oficialmente hacia todo el sistema educativo nacional (PNE 2001-2006).

Frente a las diversas disposiciones del Estado, sin embargo, puede percibirse en lo cotidiano, las relaciones jerárquicas entre culturas, en este caso concreto, entre la cultura indígena (local) y la cultura mestiza (nacional-occidental). Estas formas de relación que siguen permeando en los espacios escolares tanto en contextos urbanos como rurales. Las consecuencias de dicho fenómeno se expresan en las relaciones de dominación y subordinación, con una amplia dosis de discriminación y racismo hacia el fenotipo indígena que sin duda tiene sus efectos negativos sobre la vida de cada uno los sujetos. (Aguilar, 2011).

En el caso de la propuesta intercultural, las debilidades se han cuestionado desde el diseño hasta su implementación. Poco menos quizá son las investigaciones que se han centrado en la articulación curricular entre contenidos locales y universales, así como el manejo de contextos plurilingües.

Las políticas educativas dirigidas por el gobierno mexicano hacia los pueblos indígenas, han sido analizados desde hace varias décadas en un considerable número de estudios. Un punto de coincidencia entre los estudios tiene que ver con la persistencia de una tendencia homogeneizadora de los rasgos culturales mestizos en sus versiones más comunes, asimilación e integración.

Problematización

La experiencia docente iniciada en 2011 dentro del magisterio oaxaqueño me dio la oportunidad de interactuar principalmente con las/los profesoras/es del nivel de primaria, preescolar e inicial que cursaban la Licenciatura en Educación Primaria y Educación Preescolar para el Medio Indígena (LEPEPMI) en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 203, Ciudad Ixtepec, Oaxaca.

Actividades en clase, trabajos escritos, viajes y conversaciones, durante todos estos momentos y experiencias pude percibir que las preocupaciones de los profesores se centraban frecuentemente en resolver las cuestiones didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel áulico, el uso de tecnología, o en las dificultades con la participación de padres/madres de familia en las escuelas, etc. No parecía haber otros temas de interés para el profesorado que encontrar la estrategia para salir de sus dificultades escolares cotidianas.

Sin embargo, al abordar aspectos de la historia de la educación en México los docentes solían criticar al gobierno y la castellanización, pero al mismo tiempo, había un predominio de docentes que se limitaban a dar sus clases en español y acatarse al plan y programa de las escuelas 'generales'¹. Además de que tenían dificultades para identificar las recientes políticas educativas dirigida a los pueblos indígenas, incluyendo por supuesto, la intercultural.

Frente a esos hechos, me planteé algunas preguntas ¿Qué características presenta la práctica docente en el medio indígena, y, qué diferencia hay entre ellas y las de las escuelas generales? ¿Qué papel están jugando las escuelas de nivel básico en la implementación de la política intercultural?

Otras situaciones vividas como docente se dieron en la Licenciatura en Educación (LE) Plan 1994 y en la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) Plan 2002, ofertadas en mismo centro de trabajo. Los estudiantes, incluso los profesores, de dichas licenciaturas relacionaban invariablemente la educación indígena con las actividades en pro de las costumbres y tradiciones. Los de la LIE por su parte suelen considerar que los de la Línea en Interculturalidad son a quienes les corresponde trabajar con los indígenas y con las cuestiones culturales.

La captación que la UPN tiene de estudiantes de diversas poblaciones de la zona o región, me permitió apreciar cierto ocultamiento del uso de las lenguas indígenas, sin embargo, podía percibir también la sorpresa y gusto que les generaba cuando yo buscaba interactuar con los hablantes de mi lengua, o tratar de que los hablantes

¹ Se conoce como escuelas generales a las escuelas que no son del subsistema de educación indígena.

de otras lenguas emplearan las suyas. En el mismo sentido, retomo una experiencia muy breve de tres días en una reconocida escuela pública “general” del nivel primaria en la ciudad de Juchitán; después de presentarme pregunté quiénes hablaban zapoteco, el grupo señaló a un niño que sólo bajó la cabeza. Empecé a hablarle en zapoteco, a sus compañeros les causaba risa y empezaron a nombrar a otros que comprendían la lengua. Durante el receso el niño me habló con más confianza.

De todo lo anterior, surgieron mis primeros cuestionamientos ¿Cuál es la concepción sobre la educación indígena e intercultural? ¿cuáles son las características de la práctica docente? ¿Cómo determina el docente el valor de un conocimiento respecto a otro (local, nacional, universal)? ¿Qué ocurre emocional y cognitivamente con el sujeto cuando se limita el uso de la lengua con el que se representa su mundo cotidiano, ese mundo tan próximo, propio de su socialización primaria?

Fuera del ámbito laboral, traslado la experiencia a mi vida privada. Nací en El Espinal, Oaxaca, un pueblo zapoteca del Istmo de Tehuantepec. Crecí escuchando el zapoteco con la misma intensidad que el español, excepto en las horas de escuela, donde predominaba el español. Nadie prohibía, nadie se lo cuestionaba, así ocurrían las cosas. Hablábamos español sin problemas, pero nunca faltó alguna expresión en zapoteco con el que se le daba sazón a ciertas situaciones de lo cotidiano. Las enaguas, los huipiles, los huaraches, incluso los pies descalzos eran parte de mis días.

Al pasar de los años, empecé a escuchar que las personas de poblaciones aledañas reconocían a mi pueblo como el lugar donde habita la gente “namistu luu” (ojos claros), es decir, rasgos poco comunes, de gente extranjera, blanca, europea muy probablemente. Mucho más tarde supe que mi pueblo estaba clasificado como uno de los municipios con mayor índice de alfabetización.

Entre la secundaria y el bachillerato, empecé a interactuar con gente que procedía de algunas ciudades cercanas a mi pueblo, me daba cuenta que algunos de los padres vestían diferente y no todos hablaban zapoteco. Recuerdo que a partir de

entonces deseaba que mi mamá usara vestido porque sentía pena de que la vieran con enagua. Con el paso de los años me fui a estudiar a Morelia, Michoacán, la necesidad de hablar con mi madre y tratar de hacerme entender lo mejor posible en un corto tiempo por el teléfono me hizo recurrir rápidamente al uso de mi lengua indígena.

A lo largo de mi vida, mientras viví fuera de Oaxaca me decían “no pareces de Oaxaca” “eres blanquita” a lo que yo respondía cuando había oportunidad: “pero yo soy morena, y me parezco a la gente del istmo, a los zapotecas, soy robusta, cara redonda, nariz chata”. Encontrarme en un mundo ajeno a mis costumbres y empezar a notar las diferencias culturales y juicios de valor expresado sobre cada cultura o grupo étnico, ha sido quizá el primer momento o punto de inflexión en mi vida que me llevó a retomar con mucha fuerza mi identidad indígena.

Todas las experiencias acumuladas y las observaciones derivadas de ellas me llenaron de inquietud para aventurarme en este trabajo de investigación con la idea de comprender el porqué de las relaciones jerárquicas entre culturas y el papel que están desarrollando las instituciones educativas al respecto. Me interesa al mismo tiempo comprender lo que ocurre con el ser cuando se va despojando de las expresiones culturales que le han sido dadas y con las empezó a interpretar y conocer el mundo. Me interesa sobre todo porque pertenezco a una entidad federativa que cuenta con la mayor diversidad étnica y lingüística del país, y, existe la necesidad de preguntarse ¿qué papel ha jugado la educación pública en el fortalecimiento de las culturas indígenas?

Preguntas de investigación.

¿De qué manera la educación pública en Oaxaca ha favorecido el avance del proyecto intercultural y las relaciones dialógicas, justas y equitativas entre la cultura local (indígena) y la cultura nacional (mestiza)?

¿Cómo conciben las/los docentes de escuelas indígenas de la región del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca la interculturalidad y qué rasgos presentan sus prácticas?

¿Qué representaciones tienen las/os docentes de escuelas indígenas de la región del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca sobre sí mismos (indígenas) y cómo se meten en relación con los Otros (mestizos/indígenas)?

Objetivos.

General:

Comprender las representaciones y la práctica de los docentes de escuelas indígenas del nivel básico en la región del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca; en el marco de la educación intercultural, a partir de la interpretación de sus narrativas orales.

Específicos:

Construir narrativas docentes a partir de entrevistas a profundidad, incorporando aspectos de su trayectoria de vida profesional y de su vida privada.

Analizar las concepciones que los docentes tienen a cerca del término interculturalidad.

Identificar y caracterizar su práctica intercultural (explícitas e implícitas).

Analizar cómo el docente mete en relación su cultura con las otras.

Justificación

A lo largo de las dos últimas décadas la investigación educativa con temáticas multiculturales ha ido incrementado considerablemente (Dietz, Tepepa, Bertely, 2012). De manera específica, los estudios sobre la política educativa intercultural, han sacado a la luz algunos sesgos de dicha propuesta y de su implementación que van desde aspectos operativos (recursos materiales, financieros y humanos) hasta de diseño y conceptuales, o bien, de lo diferenciado o sectorizado de su aplicación, las debilidades de la formación y capacitación de los docentes.

Con todos de estudios en torno a la educación intercultural, considero que es necesario abundar en investigaciones que ofrezcan nuevas interpretaciones y

conocimientos sobre las/los docentes como mediadores de la política gubernamental. Es decir, aproximar la mirada hacia el pensamiento, constructos creencias, en una palabra, representaciones, de los actores centrales del proceso educativo. Adentrarse en la historia de vida profesional y personal-privada; en la cotidianidad, que también es historia, de los docentes de las escuelas indígenas.

La presente investigación pretende indagar más allá de la realidad cotidiana y objetiva, aproximándose al mundo representado internamente por los docentes con el fin de comprender sus prácticas en el marco de la educación intercultural, en este caso concreto, de los docentes de escuelas indígenas en el Istmo de Tehuantepec, Oaxaca.

La pertinencia de esta investigación radica no sólo en la vigencia del tema sino por el contexto donde se desarrolla: el Istmo de Tehuantepec, Oaxaca. El istmo oaxaqueño, es una región donde cohabitan el mayor número de culturas indígenas; además, de ser un área de alta confluencia de grupos humanos de diferente origen étnico, nacional e internacional.

Los resultados de este estudio además de contribuir en la comprensión de las prácticas docentes en el marco de la interculturalidad, podría favorecer la renovación de la misión y visión de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 203, con sede en Ciudad Ixtepec, Oaxaca; fortaleciendo así su papel como institución formadora de docentes y sus vínculos con las instituciones del nivel básico, a partir del diseño de acciones conjuntas y pertinentes que favorezcan, desde los espacios escolares, las relaciones dialógicas, equitativas y justas entre culturas.

Estas acciones deberán considerar a su vez, la recuperación y sistematización de las experiencias educativas innovadoras de la región, todo ello con miras en el diseño curricular que posibilite la articulación de saberes y conocimientos locales, nacionales y universales. En otras palabras, un verdadero enriquecimiento curricular.

Objeto de estudio.

Elección. La primera razón que me condujo a la elección de este objeto-sujeto de estudio es la intersección entre mi interés personal y académico que pretenden comprender el porqué de las relaciones jerárquicas y de dominación entre cultura indígena y cultura mestiza. Mi segunda razón, se basa en la consideración de que la escuela, y particularmente los docentes, siguen siendo los actores centrales en el proceso educativo, sin duda esenciales y decisivos en la etapa formativa temprana de los sujetos. Tercera razón, considero fundamental para la comprensión de las acciones docentes remitirme al vínculo con el mundo interiorizado por cada una/o de ellas/os en su devenir como sujetos histórico-sociales. Cuarta razón, trabajar con docentes de educación indígena responde concretamente a que son quienes se encuentran inmersos en la realidad educativa a la que fácticamente la política intercultural se ha reducido. La quinta razón responde a la interacción y proximidad establecida con docentes de educación indígena que han cursado la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar para el Medio Indígena (LEPEPMI) Plan 1990, en la Unidad 203 de la Universidad Pedagógica Nacional con sede en Ciudad Ixtepec, Oaxaca.

Delimitación. El presente estudio se delimita a docentes de educación indígena que laboran en las zonas escolares de San Miguel Lachiguiri, Juchitán y La Ventosa, y que son las más próximas a la Unidad 203 de la UPN. Estas tres zonas, junto con la de Tehuantepec y El Porvenir Chimalapa integran la Jefatura de Zonas de Supervisión número 16 de Ciudad Ixtepec.

Las supervisiones escolares suelen agrupar escuelas primarias y preescolares, así como los albergues que ofrecen hospedaje y alimentación a las/los niñas/os de comunidades alejadas de las escuelas.

En el Istmo de Tehuantepec, Oaxaca se ubican cinco jefaturas de zona: la de Ciudad Ixtepec, San Pedro Huamelula, Matías Romero, Santa María Ecatepec y San Mateo del Mar.

En términos políticos-administrativos y geográficos más amplios, esta investigación se ubica espacialmente en la región del Istmo de Tehuantepec² que es una de las ocho regiones que integran al estado de Oaxaca. Con una población de 629 036 representa la segunda región con más concentración demográfica del estado, lo que equivale al 15.9% de la población total en la entidad que cuenta con 3 976 297 (COPLADE, 2017; INEGI, 2015). En esta región se localizan cinco de los dieciséis grupos étnicos y lingüísticos del estado: chontales, huaves, mixes, zapotecas y zoques (Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas/INALI, 2018).

Sus características geográficas, le han valido para ser uno de los territorios más codiciados, especialmente a partir de la conquista española debido a su posición estratégica para el paso y comercio marítimo entre el continente europeo y asiático³.

Estas mismas condiciones la han llevado a ser una de las regiones más transitadas por la población local, nacional e internacional. Lo que sin duda ha posibilitado el contacto entre culturas diversas.

La estructura del documento. Esta investigación se encuentra dividida en cinco capítulos, cuatro de ellos corresponden al desarrollo del tema de estudio y el último corresponde a las reflexiones finales del trabajo.

El **primer capítulo** revisa las políticas del gobierno mexicano frente a los pueblos indígenas en un panorama histórico situado en el siglo XX. Aquí se hace énfasis en los propósitos y estrategias gubernamentales para integrar a los indígenas a “la vida nacional”, sacarlos de su “ignorancia y pobreza”. Se describe también los orígenes del uso del término interculturalidad en el contexto internacional y mundial, así como las disposiciones y rasgos de la educación intercultural en México.

² Ubicado al sureste del territorio oaxaqueño, colinda al Sur con el Océano Pacífico, al Norte con el estado de Veracruz, al Este con el estado de Chiapas y al Oeste con las regiones oaxaqueñas de la Costa, Sierra Sur y Sierra Norte. Se divide en dos distritos, Juchitán con 22 municipios y Tehuantepec con 19. Toda la región está integrada por 1362 localidades. <http://siglo.inafed.gob.mx/enciclopedia/EMM20oaxaca/20r03.html> y <http://www.coplade.oaxaca.gob.mx/wp-content/uploads/2017/04/DR-Istmo-28marzo17.pdf>

³ La idea de una ruta interoceánica ha estado siempre latente, un primer momento fue en el período colonial; más tarde, durante toda la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX. En tiempos recientes, durante la década de los noventa y actualmente con el nuevo gobierno.

Se revisa también, el papel que la escuela ha desempeñado, como institución, en la implementación de las políticas del Estado mexicano.

El **capítulo dos**, de la educación indígena en estado de Oaxaca acorde a los acontecimientos de orden nacional durante el siglo XX, poniendo especial atención a partir en las últimas décadas del siglo, período de implementación de la Educación Bilingüe Bicultural y la Educación Intercultural Bilingüe. A lo largo del capítulo se revisan algunos puntos clave que fueron delineando las actuales acciones dentro del magisterio oaxaqueño.

Para finalizar, se presenta un mapeo general que incluye algunas de las experiencias educativas en diferentes regiones y/o zonas del estado. Así como los rasgos más destacados del Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO).

El **tercer capítulo** se ha dividido en dos grandes apartados, el primero refiere a la cuestión teórica-conceptual en la que se apoya esta investigación; el segundo, aborda el aspecto metodológico. La primera parte incorpora aspectos teóricos que se relacionan con el paradigma de estudio sobre el pensamiento del profesor y su influencia sobre la práctica educativa. De ahí, se recuperan algunas propuestas que miran al sujeto, en este caso al docente, como un ser determinado histórica y socioculturalmente, en consecuencia, su subjetividad.

Dado que uno de los principales propósitos de esta investigación es analizar las concepciones y prácticas interculturales, a partir de los elementos subjetivos del docente. He considerado necesario, una revisión de los antecedentes del concepto intercultural debido principalmente a la dificultad teórica en la que se ha visto envuelto dicho término, con la idea también de delimitarlo de otros términos cercanos y de la perspectiva desde donde se analiza en el presente trabajo.

He dejado casi al final, el planteamiento teórico de las representaciones sociales en las que me apoyo para el análisis de dos categorías esenciales para la comprensión de la subjetividad y el proceso intercultural, esto es, la representación del *yo*, *indígena* y la representación de los *Otros*.

En la segunda parte del capítulo, se presenta la ruta metodológica que he seguido en esta búsqueda de la comprensión. De entrada, se deja claro que este trabajo se enmarca en los estudios cualitativos de corte interpretativo. Enseguida se destacan algunos aspectos teóricos y metodológicos de la hermenéutica, disciplina filosófica desde donde se ha realizado la interpretación de los *textos*⁴.

Se retoma algunos planteamientos de Gadamer y Ricoeur respecto al encuentro entre actor y lector en un mismo texto, sin dejar de considerar el contexto histórico en que cada uno se ubica, pues, de acuerdo a Gadamer, la comprensión de un texto requiere de la ubicación en su contexto.

Se expone también en este capítulo, aspectos entorno al método narrativo que es en el texto central de análisis e interpretación de esta investigación. Como apoyo teórico al respecto me he remitido principalmente a Ricoeur y Bruner. Complementa esta parte de la exposición la descripción de las técnicas e instrumentos empleados en el trabajo de investigación.

El **cuarto capítulo** se ha desarrollado a partir de la interpretación de las narrativas docentes. El aspecto biográfico que conllevan estas narrativas y que ofrece un cruce de trayectoria de vida privada y profesional, me han permitido hacer un análisis de los elementos que han interferido en la constitución de la subjetividad del docente.

La interpretación hecha se expone en un nuevo texto, construido bajo una trama histórica, desde el ingreso al magisterio, la recuperación de las dificultades cotidianas de su práctica, la forma de concebir y meter en relación las diferencias culturales, es decir, la práctica intercultural, explícita o implícita, consciente e inconsciente. La última parte interpretativa, subraya la valoración de lo propio y lo diferente, y los rasgos de la puesta en interacción de lo la representación que el docente tiene sobre sí mismo, como docente y como indígena, así como la representación de lo Otro diferente.

⁴ En términos hermenéuticos el texto refiere a “escritos o no escritos (...comportamientos culturales, una obra musical o realidades suprasensibles...)” (Arriarán, 2007, p. 11).

El **último apartado** de este trabajo presenta una recopilación de los aspectos centrales abordados a lo largo de este documento, así como mis reflexiones finales.

En suma, el trabajo de investigación que aquí se expone aborda desde una perspectiva interpretativa con enfoque hermenéutico las prácticas docentes de escuelas indígenas del nivel básico en el Istmo de Tehuantepec, Oaxaca, en el marco de la educación intercultural. Este análisis se centra en las representaciones que los docentes tienen sobre Sí y sobre la Otredad, en su mundo interiorizado y el vínculo que éste tiene con su acción cotidiana en las escuelas. Las interpretaciones tienen como texto principal las propias narrativas docentes.

Capítulo I. Educación y Pueblos Indígenas.

1.1.El gobierno mexicano frente a los pueblos indígenas a través de las políticas educativas del siglo XX.

El proyecto indigenista del siglo XX configuró la incorporación de los indígenas de manera tal que la unidad nacional ideada y anhelada desde un siglo antes, a partir de la vida independiente y republicana del país, pudiera concretarse.⁵ La aspiración no era exclusivamente sociopolítica sino económica, aspecto cada vez más evidente en el trasfondo de las recientes políticas del Estado mexicano.

Algunos postulados derivados del movimiento revolucionario, en las primeras décadas del siglo XX, exigieron la búsqueda de acciones adecuadas para

lograr que esos agrupamientos indígenas salgan de su aislamiento, sean tomados en cuenta en lo legal, administrativo y socioeconómico, y participen de hecho en la vida del país, enriqueciéndolo con sus propias aportaciones y gozando a su vez de la plenitud de sus derechos y de las oportunidades de mejoramiento hasta entonces sólo al alcance de mestizos, criollos o, en general, de los no indígenas. (León-Portilla, 1978, p.112)

En una etapa temprana, las acciones del gobierno postrevolucionario dirigidas a las poblaciones indígenas se enfocaron en un amplio apoyo a las investigaciones que permitieran el

conocimiento de características somáticas, culturales, lingüísticas, socioeconómicas, de ambiente físico y recursos de las poblaciones indígenas y sus relaciones con las que no lo son, en diversas regiones del país. [...] tomando en cuenta los distintos aspectos de la cultura material e intelectual de los grupos estudiados (León-Portilla, 1978, pp.112-113).

En este período justamente, iniciaron los trabajos de las escuelas rurales, cuyo eje filosófico “se hallaban basados en la inducción del cambio cultural mediante un proceso educativo que abarcaba a toda la comunidad”. (Aguirre,1978, p.89)

⁵ Ante la inestabilidad política, social y económica en la que dejó la guerra de independencia, fortalecer a la nación recién creada era sin duda una aspiración de la clase política del siglo XIX cuyos ideales estaban completamente sustentados en la modernidad de occidente.

1.1.1. La escuela mexicana

Desde el surgimiento de la institución escolar⁶ en occidente, es claro que por un periodo muy largo la escuela no ha estado al alcance de las clases populares. En México, la etapa gratuidad y obligatoriedad para toda la población se empezó a concretar a partir de los planteamientos del movimiento revolucionario retomados y plasmados en la Carta Magna de 1917.

La lógica de incorporación de los estratos más bajos de la sociedad a la educación escolarizada, obedecía, sin duda a la idea de darle continuidad al proyecto de unidad y cultura nacional⁷ iniciado un siglo antes y en donde se centraban los anhelos de progreso de la clase política mexicana, progreso ejemplificado por las sociedades occidentales. Se priorizó entonces con mayor énfasis la integración de la población indígena, localizada en su mayoría en zonas rurales, representando más de la mitad de la población del país. A los indígenas se les venía considerando desde décadas atrás como los principales obstáculos en el desarrollo material y económico de la nación. Las políticas culturales dirigidas a estos grupos han sido claras desde entonces: homogeneización cultural.

Entre las décadas de 1920 y 1940, surgieron proyectos como las misiones culturales⁸ y el Proyecto Tarasco⁹; se crearon dependencias “para atender de modo directo los requerimientos de los grupos indígenas” (León-Portilla, 1978, p.113)¹⁰. En 1948, se creó el órgano rector más representativo del indigenismo en México, Instituto Nacional Indigenista (INI). Cabe destacar que el gobierno cardenista mostró especial interés por atender la situación indígena, uno de los resultados de su gestión fue el Primer Congreso Indigenista Interamericano realizado en 1940 en Pátzcuaro, Michoacán. Para Stavenhagen (2013) es a partir de este momento que

⁶ Sobre el origen de la institución escolar....

⁷ Algunos datos al respecto, Nahmad, ; Montemayor, 2008, capítulo 11.

⁸ Especie de escuela ambulante para “enseñar con el ejemplo” cómo utilizar los recursos naturales, cómo urbanizar un poblado, cómo prevenir una epidemia, cómo enseñar más rápidamente a leer y escribir. (Montemayor, 2010, p. 95)

⁹ Proyecto iniciado en Michoacán bajo la dirección del lingüista Mauricio Swadesh, a partir del cual se institucionaliza la alfabetización en lenguas nativas para pasar después a la enseñanza del español. (Montemayor, 2010, p. 98)

¹⁰ Surgen entonces varias instancias gubernamentales como el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, reemplazado en 1948 por la Dirección General de Asuntos Indígenas, dependiente de la SEP. En cuanto a espacios para la investigación se crearon: la Sociedad Mexicana de Antropología (1937), el Departamento de Antropología del Instituto Politécnico Nacional (1938) que en 1942 se transformaría en la Escuela Nacional de Antropología como parte del Instituto Nacional de Antropología e Historia. El Instituto Nacional Indigenista (INI) fue creado en 1948. (León-Portilla en INI, 1978, pp.113-114)

se puede hablar oficialmente de una política indigenista en México, y en general, en América Latina.

Campbell (1978) señala que la política indigenista a partir de esos años pretendía la integración de las poblaciones indígenas, con sus lenguas y culturas, en la convivencia nacional. “Se trataba de hacer a los grupos indígenas bilingües y biculturales” (p.103). De acuerdo al mismo autor, estos propósitos de la política indigenista estuvieron vigentes entre 1940 y 1968.

1.1.2. El nuevo indigenismo

La ruptura con este indigenismo de Estado se produciría, según Hernández (2009), “como consecuencia del movimiento estudiantil del 1968” (p.21). Las críticas más fuertes saldrían del grupo conocido a partir de entonces como “nueva antropología”.

Las ideas de los representantes de la nueva antropología “influyeron decididamente en la Declaración de Barbados I (1976) y Barbados II (1977), en las que los intelectuales de esta antropología renovadora se comprometían a luchar de manera conjunta con los pueblos indígenas para lograr su liberación.” (Hernández, 2009, p.21)

La efervescencia de estos planteamientos críticos y de las movilizaciones indias, parece haber interferido en los planes del gobierno mexicano, que a partir de este momento consideró conveniente pasar de un indigenismo oficial a uno participativo. (Hernández, 2009, p. 23)

Pública y explícitamente el gobierno manifestó

el derecho de los grupos étnicos a preservar, transformar y desarrollar sus culturas, sin que esto constituya un obstáculo para hacer valer sus reivindicaciones económicas y sociales en la estructura de clases de la sociedad. Uno y otras se complementan. En este sentido se trata de poner fin tanto a medidas compulsivas con fines de homogeneización y mestizaje cultural, como a medidas paternalistas que suplanten la iniciativa propia de las comunidades e inhiban el desarrollo de las potencialidades creativas de estos grupos. (Ovalle, 1978, pp.20-21)

Los instrumentos y líneas de acción operados por el INI, principal organismo normativo “para la atención de grupos humanos caracterizados por su especificidad étnica” explican un poco más el sustento de las políticas del Estado en programas de desarrollo productivos, es decir, económico.

Se ha puesto en marcha [la COPLAMAR¹¹ y su sistema de colaboración programática] [que] permitan multiplicar los recursos destinados a estas regiones y elevar los rendimientos de los mismos a través de los programas integrados de desarrollo.

En gran medida, la eficacia del nuevo sistema dependerá de las actitudes de los funcionarios y técnicos de la Administración Pública que frecuentemente observan conductas etnocéntricas de desprecio al legado cultural y a las capacidades y habilidades de los indígenas.

[...] Al incluir las reivindicaciones étnicas en su proyecto político no sólo responde [la política indigenista] a la obligación de respetar la libertad cultural de un importante grupo humano sino que también requiere de sus aportaciones para afirmar la personalidad de la nación en un marco de pluralidad étnica y cultural. Por otra parte, al disponerse a hacer frente a través de nuevos sistemas y con mayores recursos a la marginación social de los indígenas, ‘para que por sus propios pies puedan vencer, en sus causas y en sus dramáticos efectos, el relego al que han estado sometidos’ se propone saldar una antigua deuda que hoy constituye un ‘grave riesgo para el proyecto histórico de México’. (INI, 1978, p. 21).

La educación, como una de las áreas de trabajo¹² del INI, contempló entre sus objetivos al finalizar la década de 1970 lo siguiente:

1. Promover un sistema de información para la captación, y adecuación de las acciones educativas en las regiones interétnicas.
2. Promover el fortalecimiento de una conciencia nacional que refleje la diversidad cultural del país.
3. Contribuir a que en los planes y programas educativos implementados en las regiones étnicas, se orienten a partir de objetivos de carácter productivo articulando prácticamente los contenidos a las condiciones ecológicas y sociales de las comunidades indígenas.

¹¹Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados.

¹²Tenencia de la Tierra; Infraestructura Básica; Equipamiento Comunitario; Desarrollo Agropecuario, Forestal, Pesquero, Minero y Turístico; Agroindustrias, Desarrollo Tecnológico, Comercialización, Alimentación, Salud, Vivienda, Educación, Justicia, Patrimonio Cultural y Organización Social. Estas son las áreas de trabajo en que se enfocarían los esfuerzos de la nueva política indigenista de participación. (Ovalle, 1978, pp.17-18)

4. Promover el aprendizaje del español entre los diferentes grupos étnicos, como instrumento de negociación y defensa de los intereses propios de las comunidades, y como lazo de comunicación entre las diversas etnias y el resto de la sociedad; de acuerdo a planes y programas regionales y sin detrimento de sus identidades culturales. (Ovalle,1978, p.17)

Los extractos de los mensajes citados reflejan, más allá de la atención y respeto hacia la cultura indígena, el interés hacia ella para alcanzar su integración a la vida económica del país. De ahí que, la mayoría de las veces los derechos y reivindicación de los pueblos indígenas no hayan trascendido el nivel discursivo.

La asimilación e integración de los grupos indígenas a la cultura mestiza ha sido una tendencia de las políticas gubernamentales pese a que la población mayoritaria ha estado más directamente vinculada con los pueblos originarios. Sin embargo, la clase gobernante, mestiza sí guarda vínculos más estrechos con el pasado hispano-occidental, siendo ellos quienes han conducido los rumbos del país. El pensamiento mestizo estaba marcado por una notable influencia occidental y modernista¹³ que explícitamente se encuentra expresado en diferentes documentos privados y públicos de la clase gobernante y otros personajes del siglo XIX y XX mexicano¹⁴.

Los hechos y situaciones referidas, son descritas por Bonfil (1987) de la siguiente manera: “la desindianización no es el resultado del mestizaje biológico, sino de la acción de fuerzas etnocidas que terminan por impedir la continuidad histórica de un pueblo como unidad social y culturalmente diferenciada” (p. 42).

En términos generales, la política del Estado mexicano dirigida a los pueblos indios ha transitado por ideas asimilacionistas, incorporacionistas e integracionistas. Una de las caracterizaciones que pueden servir para comparar dichas políticas es la realizada por Díaz-Couder (2009), quien analiza cada modelo, particularmente, desde el ámbito lingüístico:

¹³ Etapa histórica comúnmente delimitado entre el siglo XV -representado por el surgimiento del movimiento renacentista y el decaimiento de la Edad Media- y la revolución francesa del siglo XVIII. Sobre la fecha de inicio existen algunas variantes (como pueden ser la Caída de Constantinopla en 1453, incluso algunos han considerado el año de 1492, dado que a partir de entonces el mundo tomó una nueva configuración geográfica, económica, política, social, histórica y culturalmente. Dussel (2009) ha propuesto incluso una etapa moderna no eurocentrada, sino una anterior que ubica a Asia y Oriente como eje geoeconómico y cultural. Para los fines de esta investigación he tomado el período que va de 1492 a la actualidad.

¹⁴ Véase: Ferrer (1998), Stavenhagen (2013).

Políticas sociales para los pueblos indígenas y su expresión en políticas lingüísticas				
PERÍODO APROXIMADO	TIPO DE POLÍTICA	DIAGNÓSTICO BÁSICO	TRATAMIENTO PROPUESTO	POLÍTICA LINGÜÍSTICA
1870 – 1910	Asimilación racial	Las razas y culturas indígenas son inferiores y deben ser sustituidas por la cultura hispana	Desaparición de los pueblos indígenas por medio de la asimilación racial y cultural	Supresión de las lenguas indígenas y castellanización compulsiva.
1921 – 1940	Incorporación cultural	La ignorancia y el atraso cultural son la causa de la marginación	Educación castellanizadora pública y gratuita para las comunidades indígenas.	Exclusión de las lenguas indígenas de los ámbitos públicos y castellanización directa en la educación escolarizada.
1950 – 1970	Integración social y económica	La situación de pobreza de los pueblos indios se debe a la marginación social y económica resultante de relaciones de dominación excluyentes del proceso de modernización nacional.	Integrar a los pueblos indígenas a los procesos de desarrollo social y económico. Para ello deben adaptarse mediante un proceso gradual de cambio cultural dirigido hacia la cultura nacional.	Tolerancia de las lenguas indígenas en los ámbitos comunitarios y familiares. Castellanización indirecta (transicional) con el apoyo de intermediarios culturales.
1975 -1990	Descolonización cultural	La condición de los indígenas es consecuencia de una integración subordinada a valores y objetivos externos, en la forma de un colonialismo interno.	El desarrollo de los indígenas debe darse dentro de su marco cultural: debe satisfacer lo que ellos consideran sus necesidades, con medios de organización y distribución adecuados a su organización social e institucional.	Mantenimiento de las lenguas como construcción histórica y cultural colectiva de los pueblos indígenas, la cual debería ser la base para un desarrollo autónomo (descolonizado) y propio. Se propone una política de bilingüismo con el español como lengua nacional y la lengua indígena a nivel comunitario para garantizar su reproducción cultural. Política de

				educación bilingüe y bicultural.
1992 en adelante	Pluralismo nacional	Los derechos y beneficios sociales no se pueden ejercer sin derechos políticos que los aseguren.	Ampliación de los derechos culturales y políticos.	Política de pluralismo lingüístico. Ampliación de funciones comunicativas públicas. Derechos lingüísticos explícitos. Regulación explícita de la posición legal y social de las lenguas en ámbitos institucionales y circunscripciones geográficas específicas. Política educativa intercultural.

FUENTE: Díaz-Couder (2009, p. 911 (407)).

En 1978, señala Hernández (2009), con la creación del Subsistema de Educación Indígena

como contrapropuesta a la educación nacional homogeneizadora que predominó a lo largo de [casi todo el siglo XX] no sólo amplió su cobertura en términos cuantitativos [...] sino que también ha tenido un desarrollo cualitativo para la atención de las comunidades indígenas y, sobre todo, aportó las primeras experiencias para la conformación de un sistema pedagógico congruente en el carácter pluricultural y multilingüe de la nación mexicana. (p. 149)

Es importante mencionar en este punto que la creación de la DGEI, fue en gran medida generada a partir de las demandas de la nueva corriente intelectual dentro de la antropología mexicana, así como de las/los profesores y movimientos indígenas de los años setenta. De este hecho, surgieron además de instancias, proyectos y fundamentos legales que perfilaron las políticas educativas y culturales en búsqueda en las décadas siguientes.

Los tres modelos o enfoques recientes de educación indígena implementados en México han transitado, entre el siglo XX y lo que va del siglo XXI, de una política oficial, a una con ciertos rasgos de participación, encabezada principalmente por organizaciones indígenas y académicos.

Hernández (2009) sintetiza esos modelos de la siguiente manera:

[**bilingüe**] alfabetización en lenguas indígenas para la castellanización [...] como educación **bilingüe bicultural**, en respuesta a la demanda que plantearon las organizaciones indígenas de la década de los años setenta y, finalmente, el actual enfoque de educación **intercultural bilingüe**, como resultado de las diversas experiencias comunitarias e institucionales, tanto nacionales como internacionales.¹⁵ (pp. 49-50)

1.1.3. La política intercultural.

En la década de 1990, la política educativa dirigida a los pueblos originarios vuelve a sufrir una modificación, el enfoque bilingüe y bicultural da paso al intercultural bilingüe. Su adopción no puede desligarse de los debates internacionales y los criterios en torno a los rasgos de los Estados modernos, globalizados y liberales, que demandan de regímenes democráticos y del reconocimiento de la diversidad cultural y la pluralidad.

La adopción de la política intercultural no podría ser entendida sin poner atención en la efervescencia social de esos años, derivada de algunos reclamos de orden continental y nacional: las celebraciones por el quinto centenario del “descubrimiento de América” y particularmente, las demandas manifestadas con el levantamiento armado en Chiapas en 1994. Estos movimientos subrayaron públicamente el racismo y la marginación histórica del que los pueblos indios han sido sujetos. Era imperante, al menos políticamente para el Estado, buscar transitar de una simple política de reconocimiento (multiculturalismo) a una que reivindicara la posición subalterna de los pueblos indígenas.

La política cultural, como cualquier otra política de estado, sigue depositando, si no exclusivamente sí ampliamente, su labor en el plano educativo¹⁶. Es muy claro que la escuela ha sido pensada como el espacio para la puesta en operación de la más

¹⁵ Las negritas son mías.

¹⁶ Explícitamente el Programa Nacional de Educación (PNE) del 2006 lo expresa de la siguiente manera: “transitar hacia el reconocimiento de que la diversidad enriquece a la sociedad mexicana, es reconocer a la educación como vía para combatir las desigualdades, los prejuicios, así como las actitudes racistas y excluyentes” (SEP-CGEBI-CDI, 2007, p. 14). “A la educación corresponde fortalecer el conocimiento y el orgullo de la cultura a la que se pertenece, para poder entablar relaciones interculturales que tengan posibilidades de simetría; le compete enseñar la lengua propia, la que le permite nombrar el mundo y fortalecer su cultura, así como enseñar y enriquecer el lenguaje que nos permite comunicarnos como mexicanos; le toca hacer que conozcamos y valoremos los aportes culturales de los pueblos que comparten nuestro territorio; le atañe lograr que los integrantes de diversas culturas convivan de manera respetuosa y mutuamente enriquecedora; le corresponde, por último, desarrollar una conciencia ciudadana que se preocupe por la injusticia, y ofrecer herramientas para combatirla en la vida cotidiana” (SEP-CGEBI-CDI, 2007, p. 46).

reciente propuesta de atención a la diversidad cultural, en este caso, la política educativa intercultural; misma que ha emergido de la constante necesidad e ineficacia de los anteriores modelos culturales frente a este mundo globalizado que mete a los diversos grupos humanos en contacto cada vez más cercano y acelerado.

La política intercultural de los años noventa da un salto sustantivo al iniciar el nuevo milenio, a partir de la redefinición que consideró la aplicación de la perspectiva intercultural en todo el sistema educativo mexicano, esto es, en escuelas generales e indígenas.

La finalidad de la educación intercultural en México se resume en la tesis que postula a la educación en y para la diversidad, no sólo para los pueblos indígenas sino para todos los mexicanos, a través de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo nacional (SEN), con un enfoque intercultural para todos e intercultural bilingüe para las regiones multiculturales del país.

La educación intercultural se postula, de esta manera, como uno de los pilares centrales que coadyuvarán para establecer las condiciones idóneas a fin de que el SEN y la sociedad mexicana combatan la exclusión estructural y sistemática, así como la injusticia social (SEP-CGEIB-CDI, 2007, p. 30).

Si bien, es de reconocerse las adecuaciones normativas y discursivas, así como la amplitud de aplicación hechas al pasar de los años; es innegable que los propósitos de la educación intercultural no se han concretado, dejando ver en el día a día las manifestaciones de subalteridad en las relaciones sociales donde participan las culturas indígenas.

Para continuar con este entramado teórico y conceptual, me remitiré a la definición de interculturalidad empleada por el gobierno mexicano y bajo la cual se apoya la política educativa desde hace menos de una década.

La interculturalidad se presenta como un proyecto social amplio que intenta construir, desde otras bases, un esfuerzo por comprender y valorar al *otro*, de percibirlo como sujeto que

impacta, a partir de su relación con la historia, el mundo y la verdad, la propia identidad; es decir, como una invitación a introducirse en el proceso de la comunicación intercultural (SEP-CGEIB-CDI, 2007, p. 29).

Se agrega,

se entiende como (...) una postura filosófica y un funcionamiento cotidiano ante la vida; constituye una alternativa que induce a replantear y reorganizar el orden social, porque insiste en la comunicación justa entre las culturas como figuras del mundo y recalca la importancia de dejar libres espacios y tiempos para que dichas figuras puedan convertirse en mundos reales. Por ende, la interculturalidad reconoce al *otro* como diferente. No lo borra ni lo aparta sino que busca comprenderlo, dialogar con él y respetarlo (SEP-CGEIB-CDI, 2007, p. 41).

Implica que la relación se construye desde planos y en condiciones de igualdad entre las culturas que interactúan. Conceptualmente, niega la existencia de asimetrías debidas a relaciones de poder; en cambio, admite que la diversidad es una riqueza potencial, de tal forma que se entiende no sólo como algo dado en términos de hecho social sino como posibilidad de vida, como conocimiento, reconocimiento y valoración de la *otredad* (SEP-CGEIB-CDI, 2007, p. 42).

1.1.3.1. Antecedentes del uso del término.

El término *interculturalidad*, de acuerdo con Abdallah-Pretceille (2001)

aparece en Francia, en 1975 en el marco de las acciones sociales y educativas [...] Enseguida se amplía el campo de aplicación a las situaciones de disfunción de crisis relacionadas con los problemas relativos a la inmigración. Más tarde es adoptado y ampliamente utilizado en el ámbito asociativo, y, poco a poco, en todos los sectores relativos a la acción social (p. 33).

Desde América Latina, Walsh (2010) distingue, en el devenir, tres perspectivas o sentidos bajo los cuales se ha ido configurando el uso del término *interculturalidad*.

- a) *Relacional*, refiere básicamente “al contacto e intercambio *entre* culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad (p.77).

- b) *Funcional*¹⁷, se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida. Desde esta perspectiva -que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia-, la interculturalidad es “funcional” al sistema existente (p.77).
- c) *Crítica*, se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas (p.78).

1.1.3.2. *Lo inter, multi y pluri (cultural, culturalismo, culturalidad). Orígenes, nexos y diferencias.*

Considerando que parte de la problemática de la interculturalidad se encuentra en la variedad conceptual y discursiva, en [las] respectivas traducciones programáticas e institucionales (Dietz y Mateos Cortés, 2011, p. 18), en las siguientes líneas se ofrecen algunos datos que puedan servir para realizar una primera demarcación entre los términos intercultural, multicultural y pluricultural, incluyendo sus correspondientes sufijos.

Siguiendo un orden histórico o de aparición, iniciaré con el *multiculturalismo* que es un modelo¹⁸ anglosajón de gestión de la diversidad cultural ofrece la posibilidad a todo individuo de pertenecer a una comunidad distinta a la del Estado-Nación. En otras palabras, trata de ser una respuesta a la voluntad de romper la homogeneidad social y cultural, así como de facilitar el reconocimiento de la composición plural del tejido social (Abdallah-Preteille, 2001, p. 23).

El multiculturalismo vino a tratar de hacer frente a la complejidad de fenómenos culturales, originalmente en países como Estado Unidos y Canadá, y algunos Estados europeos caracterizado por sus grandes flujos migratorios, así como problemáticas derivadas de nacionalismos fundamentalistas o movimientos étnicos

¹⁷ Sobre el tema véase también Tubino

¹⁸ Fundado en una serie de principios y postulados. a) Se da prioridad al grupo de pertenencia, b) Una localización espacial de las diferencias, c) Una jurisdicción específica y compleja que garantice los derechos de cada cual, d) Un reconocimiento del relativismo cultural y e) La expresión de las diferencias en el escenario público. (Abdallah-Preteille, 2001, p. 22).

(Abdallah-Pretceille, 2001, p. 21). Esta característica de inmigración es justamente la que marca una diferencia con el contexto latinoamericano que a lo largo de su historia ha estado conformado mayoritariamente por población nativa, distribuida en amplios y diversos grupos indígenas¹⁹ y son ellos a quienes se les ha negado el reconocimiento.

El multiculturalismo tiene su origen en la necesidad de las sociedades modernas de reconocer la identidad de grupos minoritarios y de la “acomodación de sus diferencias culturales” (Kymlicka, 1996). Es por ello que el multiculturalismo se restringe a un carácter normativo tal como lo expresa Olivé (2001, 2012), es decir, que aboga fundamentalmente por el reconocimiento de la diversidad cultural desde lo legislativo y como ejercicio de política pública.²⁰

Entre los términos *multicultural* y *multiculturalidad*, Olivé (2012) marca una diferencia. El sentido del primero refiere a la coexistencia de culturas diversas, mientras que el segundo lo considera un término *factual*, es decir, una situación de hecho.

El multiculturalismo, surgido desde la política liberal se limitó al reconocimiento de formas culturales distintas a la dominante en una nación, Estado o país, así como a su coexistencia.

Para Abdallah-Pretceille (2001),

el multiculturalismo, aun reconociendo las diferencias, se detiene, de hecho, en una estructura de cohabitación, de copresencia, de los grupos, y de los individuos. Cada

¹⁹ Argentina, a diferencia del resto de los países latinoamericanos, tiene una acentuada historia migratoria europea que ha poblado de gente blanca en el país, sin embargo, aunque poco visible, también cuenta con una considerable población indígena.

²⁰ Olivé (2012) subraya que no existe un único modelo de sociedad multicultural de acuerdo con lo argumentado por Kymlicka y Raz (citados por Olivé, 2012, pp.52-53), por ejemplo: los que cuentan con territorios propios y viven en zonas geográficas claramente delimitadas (quebequenses y escoceses) o los chicanos, negros e hispanos en Estados Unidos, claramente diferenciados pero comparten espacios públicos y no tienen separación geográfica. O, los países multinacionales, como España, Suiza, *Ecuador o Bolivia**. Reconociendo la distinción hecha por estos autores, Olivé agrega: “en realidad, [la distinción] señala los extremos de un continuo y no de una separación exclusiva y tajante entre dos tipos de países multiculturales. Otras sociedades multiculturales, como la mexicana y las de otros países latinoamericanos no caen exclusivamente dentro de uno u otro tipo, sino que su realidad multicultural se inserta en varios puntos intermedios de ese continuo.

*(Las cursivas son mías).

uno cultiva lo mejor posible, su diferencia en oposición a los demás. Esta estructuración es potencialmente conflictiva, pues las relaciones no igualitarias no son objeto de crítica. El problema de la desigualdad no se resuelve asignando a cada uno un lugar, simbólico o real, cuando, paradójicamente, el ejercicio de reconocimiento de las diferencias ha sido ideado, elaborado y puesto en práctica en nombre de la igualdad. (pp. 28-29).

El *pluralismo*, surgido también desde la política liberal, ha pretendido hacer frente a los problemas derivados de la coexistencia de culturas diferentes, reconoce el disenso y valora la diversidad en tanto riqueza. Aboga por una democracia participativa. Es decir, no sólo reconoce los derechos de los grupos culturalmente distintos, sino sus derechos políticos (Sartori, 2001; Díaz-Couder, 1998).

Olivé (1999) señala al respecto de las diversas culturas y sus visiones de mundo:

es posible que [...] sean inconmensurables y que los miembros de esas culturas vivan en mundos distintos, pero esto no impide que miembros de culturas diferentes sean racionales e interactúen racionalmente, que lleguen a acuerdos y que actúen de forma cooperativa y fructífera (p.113).

Puede apreciarse hasta aquí que lo *multi* o lo *pluri* toma en cuenta la diversidad cultural y su derecho a la diferencia, pero no considera la forma de relación entre dichas culturas. Bajo estas circunstancias se introduce la *propuesta intercultural* que, si bien nace en el mismo escenario de los Estados multiculturales con políticas liberales, esta nueva propuesta sugiere, como señala Abdallah-Pretceille (2001),

la manera como se ve al Otro y, por consiguiente, a la manera como uno se ve. Percepción que no depende ni de las características del prójimo ni de las mías, sino de las relaciones mantenidas entre él y yo. Paradójicamente, son las relaciones las que justifican las características culturales y atribuidas y no las características las que definen las relaciones. [...] El enfoque intercultural hace hincapié en las relaciones más que en las culturas o los individuos (p. 41).

El prefijo 'inter' [...] hace referencia al hecho de haberse establecido una relación y de tener en cuenta las interacciones de los distintos grupos, los individuos y las identidades. [...] El uso del adjetivo 'intercultural' para designar un proyecto, político o

social, supone una ampliación del sentido del término, porque es esencial no sólo reconocer el carácter plural de las sociedades, sino también, y al mismo tiempo, afirmar las distintas maneras de tener eso en cuenta [...] (Abdallah-Pretceille, 2001, p. 36).

Para Walsh (2002) mientras tanto, la *interculturalidad*

se funda en la necesidad de construir relaciones entre grupos, como también entre prácticas, lógicas y conocimientos distintos, con el afán de confrontar y transformar las relaciones de poder (incluyendo las estructuras e instituciones de la sociedad) que han naturalizado las asimetrías sociales, (Walsh, 2002, p.1).

Lo *inter* es lo que Homi Bhaba (...) refiere como el espacio intermedio o el 'tercer espacio' donde dos o más culturas se encuentran, un espacio de traducción y negociación en el cual cada una mantiene algo de sí, sin asimilarse a la otra (citado por Walsh, 2005, p. 8).

Es muy claro que los conceptos sobre los que se diseñan las políticas públicas en el mundo han "migrado"²¹ de un continente a otro y de un país a otro, particularmente como instrumentos de los organismos internacionales y sus dictados hacia los países miembros. De esta manera se entiende que el multiculturalismo adoptado en América Latina encuentra su origen en las políticas neoliberales anglosajonas (Tubino, 2003).

Para Dietz y Mateos (2011) "junto con los 'acentos' continentales, nacionales y regionales [están] los sesgos disciplinarios de sus protagonistas" (p. 21). Es importante por ello identificar las diferencias históricas, contextuales, lingüística e idiomática, para poder comprender los énfasis. La falta de mecanismos de difusión probablemente condicione la variedad de interpretación, aunado a las circunstancias de posición de clase, grupo étnico, actividad o profesión, etc. Por último, es de destacar también, que la dirección del flujo migratorio al que me he referido, ha sido la misma desde hace varias décadas, de Occidente y Norteamérica a México, quizá entonces debería decirse que han "inmigrado" a nuestro país.

²¹ Término empleado en Dietz y Mateos (2011).

Capítulo II. Indigenismo y Educación en Oaxaca.

2.1.El comienzo.

Oaxaca, como es sabido, es uno de los estados catalogados como de los más “atrasados”, “rezagados” y “pobres” del país. El discurso oficial en torno a esta situación siempre ha sido vinculado con su condición de población indígena.

Como se ha detallado en el capítulo anterior, la necesidad del Estado mexicano de consolidar un proyecto de país que garantizara la unidad nacional y el anhelado desarrollo encontró en el indigenismo una vía para lograr la integración de una considerable parte de la población, representada por los grupos indígenas, marginados y desligados desde tiempo atrás del modo de vida nacional, mestizo.

Oaxaca²² fue uno de los primeros estados en donde el INI inició sus trabajos educativos con promotores culturales bilingües²³, específicamente con mixtecos y mazatecos (Hernández, 2009, p.119).

En el caso de los pueblos mixes

los primeros maestros federales [...] asignados a las altas zonas de la serranía arribaron alrededor de 1934, ya desde entonces se sentaron las bases para formar futuros maestros nativos; en 1935 la Dirección de Educación Indígena Federal (DEF) en Oaxaca anunció apertura de un internado indígena en el poblado de Ayutla considerado a partir de entonces ‘puerta de entrada a la región mixe’. Junto con la Normal Regional de Villa Alta, establecida en 1925, ambas instituciones constituyeron los bastiones de la política educativa en la remota zona alta durante esos años.

La escasez de maestros foráneos era subsanada con los *maestros municipales*, jóvenes nativos con estudios de primaria o egresados de la Normal Regional de Villa Alta, financiados por las autoridades municipales. Por regla general los maestros eran actores posicionados

²² Otros dos estados que iniciaron sus actividades casi al mismo que Oaxaca fueron Chiapas, con tzeltales y tzotziles; Chihuahua, con tarahumaras.

²³ Jóvenes con estudios de educación primaria, originarios de las propias comunidades que habían egresados de los internados indígenas. Mediante cursos previos de capacitación se les habilitaba para que se encargaran de la alfabetización en lenguas indígenas y la castellanización, así como el desarrollo de la comunidad mediante la promoción de actividades agropecuarias, de salud e introducción de camino. (Hernández, 2009, p. 119)

en las dinámicas de poder local y regional, frecuentes aliados de los cacicazgos políticos que mediaban la acción de las instituciones del Estado. (González, 2008, pp.83- 84)

Tras el decreto del Plan de Educación Bilingüe en 1963 el INI instrumentó la formación de cuadros profesionales para la educación indígena a través del Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües. Hacia 1971, el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) se convirtió en Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio.

En 1969, surge en Oaxaca el Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IISEO)²⁴, motivado en gran medida por las discusiones previas en torno al método directo o indirecto de castellanización²⁵.

El primer objetivo del instituto era el de desarrollar una metodología adecuada para la enseñanza del español como segunda lengua en el medio indígena; entre otros de sus propósitos se contempló el adiestramiento y administración del personal bilingüe (promotores, técnicos y maestros (Nolasco, 1978, p. 257), convirtiéndose en el principal formador de maestros bilingües, ya que como señala González Apodaca (2008) las normales rurales carecían de programas específicos para ello (p.84). La destacada labor del IIESEO en este periodo llevó a Oaxaca a posicionarse como referencia en los debates sobre educación bilingüe. (Villavicencio citado por Coronado, 2016, p.18).

El emergente magisterio bilingüe oaxaqueño fue inicialmente financiado por el INI y posteriormente integrado al sistema educativo estatal. (González, 2008, pp.85- 86).

2.2.El subsistema de educación indígena.

Si bien es cierto que la formación de docentes para el medio indígena en Oaxaca data de algunos años anteriores a la década de 1970, es oficialmente en este

²⁴ Entre 1969 a 1974 el IIESEO preparó a más de 500 indígenas: 400 como promotores, 50 como técnicos en educación bilingüe, 40 maestros especializados en educación bilingüe, y 30 licenciados en el campo de la administración de programas de educación y de desarrollo en el medio indígena. Son los llamados licenciados en integración social. (Nolasco, 1978, p.259)

²⁵ El método de castellanización directa o de sustitución "Juegos para aprender español" fue diseñado por Mauricio Swadesh. El "Método audiovisual para la enseñanza del español a hablantes de lenguas indígenas" correspondía al método directo o de inmersión, desarrollado por el IIESEO (Villavicencio citado por Coronado, 2016, p. 18).

decenio, y concretamente, a partir de la creación de la DGEI, que se marca a nivel nacional una distinción entre escuelas indígenas y escuelas “generales”²⁶, - estas últimas pueden estar ubicadas en comunidades indígenas o centros urbanos-.

Los años setenta y ochenta fueron años de un gran ímpetu escolarizador. En 1976 se estableció en Santa María Tlahuilottepec la Escuela Normal Experimental "Zempoaltépetl", que funcionó durante diez años como una alternativa para acceder al pujante sector magisterial. (González, 2008, p.).

En el estado de Oaxaca, se dio un acelerado crecimiento de los servicios de educación bilingüe, creándose para su administración la Coordinación de Educación Extraescolar en el medio indígena, dependiente de la Delegación General de la SEP, con el propósito de organizar, dirigir y evaluar el funcionamiento de los servicios educativos dirigidos a la atención de los pueblos indígenas del estado. La política educativa para el proceso enseñanza-aprendizaje adoptaría el enfoque bilingüe-bicultural. (DEI, 2012, p. 18)

En el país “entre 1976 y 1978 se había realizado una gran contratación de maestros para ampliar los servicios de la educación bilingüe bicultural” (Salinas citado por Coronado, 2016, p.19). [Con la constitución de la] “DGEI como parte del Sistema Formal de Educación Básica [...] se inició el programa nacional ‘Educación para todos’ y el programa de castellanización” (Nahmad citado por Coronado, 2016, p.20). [En los años ochenta] “se editaron libros de texto en lenguas indígenas, se diseñaron planes de estudio para preescolar específicos para el medio indígena, y también se editaron manuales para el fortalecimiento de la educación bilingüe bicultural” (Ramos citado por Coronado, 2016, p. 20).

Para Coronado (2016), los docentes del subsistema indígena del estado de Oaxaca conforman el gremio más amplio y antiguo en el país. Un considerable número de ellas/os fueron formadas/os en el IIISEO y en el INI. (pp.16, 19).

La DGEI, creada como subsistema de educación indígena en 1978, funcionó de forma centralizada en Oaxaca hasta 1992, fecha en que los servicios educativos federales se transfirieron a los estados. La aparición del Instituto Estatal de

²⁶ Frecuentemente, se emplea el término “escuelas generales” o “formales” en contraposición de lo “no formal” para referirse a la educación. Para Coronado (2016), esta noción de “no formal” tiene su origen en el término “extraescolar” derivado del nombre de la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (DGEEMI). (p. 17).

Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) incorporó entonces un Departamento de Educación Indígena (DEI) convertida en 1999 en la Dirección General de Educación Indígena. Esta instancia, dependía del IEEPO pero sus políticas y directrices normativas continuaron siendo atribución de la DGEI y la SEP. (Coronado, 2016, p. 20)

La DEI, fue renombrada como Unidad de Educación Indígena en la administración próxima pasada. En ese momento se encontraba integrada por los niveles de “educación inicial, preescolar, primaria bilingüe, secundarias comunitarias, albergues escolares, centros de integración social, brigadas de desarrollo indígena -conocidas como brigadas ‘culturales’- procuraduría de asuntos indígenas y radios bilingües, además de las supervisiones escolares y las jefaturas de zona” (González citado por Coronado, 2016, p. 20).

La Unidad de Educación Indígena se encuentra organizada a lo largo y ancho del estado a través de 21 Jefaturas de Zonas de Supervisión, “que son responsables de coordinar 173 zonas escolares, con 3 420 centros de trabajo”. (González citado por Coronado, pp. 20-21). “Para el inicio del ciclo escolar 2014-2015, [el subsistema indígena en Oaxaca] contaba con 10 597 docentes de educación preescolar y primaria indígena.” (Coronado, 2016, p. 21).

2.3. Construcción de la educación alternativa.

Frente a la educación ofrecida por el Estado mexicano a los pueblos originarios, Oaxaca ha ocupado un lugar relevante en la contrapropuesta de las políticas gubernamentales durante las últimas dos décadas. Las experiencias educativas son numerosas alrededor de esta entidad federativa.

Los pueblos ayuuk, conocidos también como mixes, asentados en la sierra sur del estado de Oaxaca, han puesto en práctica desde años atrás ejemplos de proyectos pedagógicos-comunitarios que han repercutido favorablemente en el desarrollo cada vez más amplio de propuestas educativas alternativas.

La construcción de tales propuestas se ha ido cimentando sobre algunos planteamientos heredados de destacados defensores de la vida comunitaria, tal es el caso de Floriberto Díaz, (ayuuk/mixe) originario de Santa María Tlahuitoltepec

Mixe, Oaxaca. El pensamiento de este intelectual se centró en la crítica a las medidas gubernamentales hacia los pueblos indios, considerando el despojo de sus territorios y de su vida comunitaria.

Sobre la educación, expresaba que “combinar el quehacer educativo con los intereses primordiales de las comunidades indígenas debe ser una preocupación constante” (Robles y Cardoso, 2007, p. 32). Demandaba el uso de la lengua y cultura propia para tales fines. (Robles y Cardoso, 2007).

El primer esfuerzo y ejemplo educativo alternativo, quizá sea el realizado en la secundaria comunitaria “El Sol de la Montaña” entre 1977 y 1984, en Santa María Tlahuitoltepec, que el mismo Floriberto describía de la siguiente manera:

El esfuerzo comunitario no se ha reducido únicamente a construir edificios, en los últimos años se ha llegado a participar directamente en la docencia y en el diseño de contenidos educativos, buscando que estos sean más acordes con nuestra vida diaria, ayudándonos a aprender, a resolver problemas y a satisfacer intereses comunes.

(...) Por la necesidad y deseo de mejorar nuestros conocimientos, llegamos a concebir una educación secundaria comunal que asegure nuestra reproducción material y cultural, capacitando al alumno para el trabajo dentro de la comunidad, con bases científicas y tecnológicas, pilares de toda civilización (Robles y Cardoso, 2007, p. 293).

2.3.1. Comunalidad²⁷

La categoría o concepto base de la propuesta de Floriberto Díaz fue el de *comunalidad*, definida como

la esencia de lo fenoménico. Es decir, (...) la comunalidad define la inmanencia de la comunidad²⁸ (...) La comunalidad expresa principios y verdades universales en lo que

²⁷ Floriberto Díaz y Jaime Martínez Luna, son las dos personas con quienes se relaciona la acuñación y uso del término. (Nava, 2018)

²⁸ Floriberto marca una diferencia entre el término universalmente empleado de comunidad y el de comunidad indígena. “La comunidad indígena es geométrica, por oposición al concepto occidental. No se trata de una definición en abstracto [aritmética], pero para entenderla señalo los elementos fundamentales que permiten la construcción de una comunidad concreta. Cualquier comunidad indígena tiene los siguientes elementos: i) Un espacio territorial, demarcado y definido por la posesión. ii) Una historia común, que circula de boca en boca y de una generación a otra. iii) Una variante de lengua del pueblo, a partir de la cual identificamos nuestro idioma común. iv) Una organización que define lo político, cultural, social, civil, económico y religioso. v) Un sistema comunitario de procuración y administración de justicia. (...) Es decir, no se entiende una comunidad indígena solamente como un conjunto de cosas con personas, sino personas con historia, pasado, presente y futuro, que no sólo se

respecta a la sociedad indígena, la que habrá de entenderse de entrada no como algo opuesto sino como diferente de la sociedad occidental. Para entender cada uno de sus elementos hay que tener en cuenta ciertas nociones, lo comunal, lo colectivo, la complementariedad y la integralidad. Sin tener presente el sentido comunal e integral de cada parte que pretendamos comprender y explicar, nuestro conocimiento estará siempre limitado.

Dicho lo anterior, podemos entender los elementos que definen la comunalidad:

- La Tierra, como Madre y como territorio.
- El consenso en Asamblea para la toma de las decisiones.
- El servicio gratuito, como ejercicio de autoridad.
- El trabajo colectivo, como un acto de recreación.
- Los ritos y ceremonias, como expresión del don comunal. (Robles y Cardoso, 2006, pp. 39-40)

En los últimos años de la década de 1990, los planteamientos de Floriberto Díaz fueron retomados en el magisterio oaxaqueño. Es necesario subrayar que ello se debió principalmente a la iniciativa de la CMPIO, A.C.²⁹, que ha encabezado el movimiento pedagógico de la Sección XXII. Desde entonces, esta organización es conocida también como CMPIO-Plan Piloto, o simplemente Plan Piloto, misma que conforma una jefatura de zonas escolares con representación sindical dentro de la sección magisterial.

puede definir concretamente físicamente, sino también espiritualmente en relación con la naturaleza toda. Pero lo que podemos apreciar de la comunidad es lo más visible, lo tangible, lo fenoménico. En una comunidad entonces se establece una serie de relaciones primero entre la gente y el espacio, y, en segundo término, de las personas entre sí. Para estas relaciones existen reglas, interpretadas a partir de la propia naturaleza, y definidas con las experiencias de las generaciones de personas. (...) La explicación de los componentes comunitarios nos adentra en la dimensión cerebro-vertebral de la comunidad, de su inmanencia. Nos referimos a su dinámica, a la energía subyacente y actuante entre los seres humanos entre sí y de éstos con todos y con cada uno de los elementos de la naturaleza. Quiere decir que cuando hablamos de organización, de reglas, de principios comunitarios, no estamos refiriéndonos sólo al espacio físico y a la existencia material de los seres humanos, sino a su existencia espiritual, a su código ético e ideológico y por consiguiente a su conducta política, social, jurídica, cultural, económica y civil.” (Robles y Cardoso, 2006, pp. 38-39). *La nota es mía.*

²⁹ Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, Asociación Civil. Organización No Gubernamental creada en 1974 como espacio común para agrupar a las/os trabajadoras/es (principalmente promotoras/es bilingües) dependientes del INI y de la EMHR –Escuela para Mejoradoras del Hogar Rural, fundada en Oaxaca, en 1964- en su lucha por la defensa y mejora de sus condiciones laborales. En 1978, la CMPIO, se incorporó a la estructura de educación indígena con la asignación de Jefatura de Zonas de Supervisión número 21. Su representación a nivel sindical (D-I-211) se otorgó en 1982. (López, 2008).

“Esta jefatura cuenta con 24 zonas escolares que están distribuidos en todo el estado [...] cuenta con 32 centros de educación inicial, 284 centros de educación preescolar y 113 centros de educación” (CMPIO-Plan Piloto, 2010). Sus actividades, iniciadas en 1996, con el respaldo de la Sección XXII, se han centrado en los pueblos originarios con el propósito

de construir alternativas educativas bajo los siguientes 6 principios:

- 1) Revalorar y fortalecer las lenguas y culturas indígenas y aprovechar su diversidad.
- 2) Comunalizar la educación.
- 3) Hacer presente la ciencia en las escuelas.
- 4) Humanizar la educación.
- 5) Promover la producción del campo conservando el medio ambiente y los recursos naturales y, por último,
- 6) Hacer presente el arte y la tecnología en las escuelas. (CMPIO-Plan Piloto, 2010).

Algunos de los proyectos puestos en marcha por esta Jefatura han sido: 2001 y 2003, el Tequio Pedagógico para promover la colaboración pedagógica en comunidad; en 2003 y 2004 diseñó y gestionó la creación de las secundarias comunitarias indígenas; desde 2001 promovió la creación del Congreso Nacional de Educación Indígena Intercultural, que sigue impulsando; en 2008 propuso la creación de nidos de lengua en Oaxaca y ha promovido su expansión en el estado y en el país, entre otras actividades. (Maldonado, 2016, pp. 54-55).

2.3.2. La educación comunitaria

Educación comunitaria es como mejor se conoce al trabajo educativo llevado a cabo durante las dos últimas décadas en diversas escuelas del estado de Oaxaca.

Se trata de propuestas innovadoras cuyas características coincidentes prefiguran un modelo educativo y definen los ámbitos de distancia con el modelo hegemónico. Los aspectos coincidentes de la educación comunitaria oaxaqueña son al menos siete:

- la articulación de conocimientos en torno a los conocimientos locales y regionales,
- la investigación como eje pedagógico,
- la filosofía comunal como horizonte,
- la participación comunitaria en el proceso de aprendizaje,
- el uso extensivo de la lengua originaria,
- un currículo adecuado a la realidad en que se trabaja,

– la colaboración de maestros que, más que enseñar, ayudan a aprender. (Maldonado, 2016, p.48).

Antes de cerrar el presente capítulo y el panorama general de las experiencias educativas-comunitarias en el estado de Oaxaca, considero necesario hablar del TEEA y del PTEO, como principales mecanismos de recuperación, impulso y difusión de dichas experiencias.

2.3.3. El Taller Estatal de Educación Alternativa (TEEA)³⁰

Desde el interior del magisterio oaxaqueño, respaldado por la Sección 22, se ha trabajado desde hace más de una década en Talleres Estatal de Educación Alternativa que empezó a despejar el camino para hacer frente en un primer momento a la Alianza por la Calidad Educativa (ACE) y después a la reforma educativa. Todo el esfuerzo desembocó posteriormente en el Plan para la Transformación para la Educación de Oaxaca (PTEO).

Los propósitos manifiestos del taller para el ciclo 2011-2012 eran:

- 1) Potenciar la educación alternativa y liberadora para la apropiación de procesos de investigación pedagógica, que permitan el desarrollo crítico del profesor para generar propuestas en un clima de igualdad social comunicativa.
- 2) Desarrollar procesos de construcción pedagógica en los profesores de la Sección XXII a través de “Proyectos educativos críticos” como forma de cambio para desafiar y redefinir los límites existentes de la educación y crear nuevos espacios para producir nuevas formas de conocimiento.
- 3) Posibilitar procesos formativos desde una perspectiva teórica crítica, ponderando los saberes comunitarios y populares para resignificar la práctica del docente en la escuela. (CEDES 22, TEEA 2011-2012. p. 8).

³⁰ Taller construido y socializado por el Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección 22 (CEDES). (CEDES 22, TEEA 2011-2012. La práctica pedagógica desde una perspectiva crítica y social, p. 8)

“Los proyectos escolares y comunitarios³¹ generados como estrategias de emancipación permitirían romper con esquemas técnicos e institucionales facilitando el tránsito por la autonomía y la práctica de la crítica” (TEEA, p. 44).

La aspiración de la propuesta educativa comunitaria, retoma dos conceptos claves, o mejor dicho, dos sentidos de la práctica cotidiana de casi todos los pueblos de Oaxaca: la colectividad y comunalidad³². Lo primero motivado a partir de proyectos donde el trabajo horizontal incluye a todos los trabajadores del magisterio oaxaqueño. Lo segundo, refiere a “la ayuda mutua, corresponsabilidad y compromiso con la comunidad” (TEEA, p. 57).

Muchas son las experiencias escolares encaminadas a disminuir las desigualdades y a fomentar el trabajo solidario en las aulas y comunidades; experiencias que motivan a alumnos y maestros a vivenciar nuevas formas de aprendizaje y vislumbrar la posibilidad de una mejor educación de nuestros pueblos (CEDES 22, TEEA 2011-2012. p. 30).

2.3.4. El Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO)
Originada desde el interior de la Sección XXII del magisterio oaxaqueño, y respaldada por el IEEPO, el PTEO fue impulsado en un primer momento, hace una década, El resultado del trabajo³³ de construcción de dicho plan fue dado a conocer a través del Documento Base en 2012. La responsabilidad de la orientación política El PTEO fue estructurado en tres programas y dos sistemas.

Los programas son:

- Mejoramiento Escolar y de Vida de Niños, Jóvenes y Adultos.
- Reconocimiento Educativo de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca.

³¹ El proyecto pedagógico considera su construcción y seguimiento con la intervención de Directivos, Docentes, Personal de Apoyo y Asistencia a la Educación. En ella se incorporarían los contenidos escolares y la práctica dentro del aula y la escuela. En el proyecto comunitario colaborarían los niveles y/o modalidades educativas que convergen en una misma comunidad. Su atención estará centrada en la atención de las problemáticas sociales, culturales y económicas del contexto comunitario. (TEEA, p. 63)

³² Sobre este tema, además de Floriberto Díaz puede consultarse a Jaime Martínez Luna y Benjamín Maldonado, entre otros.

³³ Las instancias designadas para orientar política y académicamente el PTEO fueron: el Centro de Estudios y Desarrollo Educativo (CEDES) y el Centro de Estudios Políticos y Sociales (CEPOS) de la Sección 22 (Coronado, 2016, p.53).

- Programa Popular Comunitario de Infraestructura y Equipamiento Educativo de Oaxaca. (Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca-Dirección de Educación Indígena, 2012)

Los Sistemas son:

- Sistema Estatal de Evaluación de Oaxaca.
- Sistema Estatal de Formación Profesional de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca. (Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca-Dirección de Educación Indígena, 2012).

En el PTEO, interviene esta compleja estructura a través del concepto colectivo-proyecto, y plantea el imperativo de articular la escuela con la comunidad e incorporar los saberes comunitarios a fin de transformar las relaciones verticales características del sistema educativo en la entidad.

Este plan de educación está cimentado

desde el pensamiento crítico y los principios culturales en que se organizan las comunidades de Oaxaca [...] Prioriza la escuela como el escenario donde se construye el proyecto educativo que refleja el análisis crítico de la realidad; reflexiona de manera holística el proceso vivido por los actores educativos; la existencia, como principio de libertad sentida por los hombres, desde la raíz misma de la historia de los pueblos.” (IEEPO-CEDES 22, 2013, p.)

El piloteo del PTEO, inicio en 2012 con la recopilación y sistematización de propuestas derivados del TEEA. Las primeras capacitaciones se dieron a los Jefes de Sector, quienes a su vez se encargaron de capacitar a secretarios generales y supervisores, los últimos en recibir dicha capacitación fueron los docentes. (Coronado, 2016, p.53).

En 2013, año de la aprobación de la reforma educativa, dio inicio el PTEO de manera masificada en todas las escuelas, indígenas y generales, pertenecientes a la Sección 22. Para guiar el trabajo se formó el Colectivo Estatal de Acompañamiento Pedagógico con representantes del gobierno estatal, el IEEPO y del CEDES. (Coronado, 2016, p.54). Es así que desde esas fechas los trabajos en las escuelas se han desarrollado por medio de proyectos.

2.3.5. Algunas experiencias educativas en el estado de Oaxaca.

Wejën - Kajën

Wajën – Kajën³⁴, es una experiencia educativa basada en el “aprendizaje vivencial comunitario” desarrollado en Santa María, Tlahuitoltepec Mixe, Oaxaca. Incorpora tres dimensiones de la vida cotidiana: “ja yaa’jkën (nivel biopsíquico) ja wënmaa’ny (nivel conocimiento-pensamiento-mente) y, ja jää’wën (nivel emocional-espiritual)” (Vargas Vásquez, X.; Vargas Hernández, P.; Vásquez G., R.; Pérez D., H., 2008, p.15).

A partir de la teorización de la práctica pretende generar los conocimientos. Sean empíricos o científicos consideran que

debe fundamentarse en la cultura, que es una forma específica de vivir la vida y de interpretarla en un espacio y tiempo determinados, en los simbolismos explicativos cosmogónicos y filosóficos. Entonces, el reto es identificar las formas propias, las técnicas pedagógicas y didácticas que tiene la propia comunidad, y este aprendizaje en concreto puede resumirse en: vivir viviendo; aprender aprendiendo; ser siendo; hacer (Vargas, X., et. al., 2008, p.3).

Esta experiencia ha tenido la participación de diversos miembros de la comunidad como son: profesionistas, docentes activos y jubilados, estudiantes y principales. Quienes “consideran a la comunidad en general como un espacio grande de estudio y aprendizaje y, encierra espacios específicos de actividades determinadas en donde, en la realización de estas actividades se va logrando el ja wajën ja kajën, en este sentido se le denomina wejkajtääjkjoojtp (lugares de aprendizaje) [...] la familia-hogar, la comunidad y la escuela (Vargas, X., et. al., 2008, p.17).

Wajën kajën se fundamenta en tres conceptos duales complementarios:

³⁴ Ja wejën tiene varios significados: despertar, despabilar, descubrir [...] Ja kajën quiere decir desatar, desenredar, desenrollar, desenvolver. Una aproximación al concepto es de una educación vivencial, que se adapta a todas las formas y espacios comunitarios de aprendizaje que el comunero-ciudadano va descubriendo en el transcurso de su vida en comunidad [...] wejën kajën es el desenvolvimiento, descubrimiento y potenciación, continua y permanente de las capacidades, potencialidades, facultades, tendencias y talentos del ser humano-comunero para la creatividad y la invención personal y colectiva en tres dimensiones. (Vargas Vásquez, X., Vargas Hernández, P.; Vásquez G., R.; Pérez D., H., 2008, p.14).

- najxiiny juky'äjten – ser y existir con vida en la tierra (tierra-vida)
- tunk kăjpmëëtunmujkën – trabajo común para el pueblo (trabajo-tequio)
- kajpää'y'äjten – ser gente-pueblo (humano-pueblo)

Viviendo en una comunidad originaria, los niños y jóvenes después de las actividades familiares, se acercan a los espacios comunitarios participando en la música, la danza, el teatro, el canto, etc., en donde el acceso es libre para todos.

Hemos constatado que hacer – haciendo directamente, es la mejor manera de aprender, es decir, se potencia lo emocional-espiritual, logrando una activación neuronal temprana, que estimula y facilita el estudio y el aprendizaje de otras actividades, que a su vez amplía el horizonte de la creatividad e invención de los pequeños, en las actividades familiares y comunitarias hacer. (Vargas, X., et. al., 2008, p.167).

Experiencia ikoots

Una de las experiencias educativas más conocidas en la zona ikoots (huave) - localizada en el Golfo del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca-, es la encabezada por la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”. Esta escuela es de tipo completa, y cuenta con dos grupos por cada grado.

La pesca, es el tema central del proyecto trabajado en esa escuela desde hace casi una década. En él, los docentes han tratado de “resolver algunos problemas que ellos han encontrado con la comprensión lectora, el trabajo de los contenidos comunitarios y la propuesta para una planeación para la educación intercultural” (Morán, 2012, p. 42). El trabajo de planeación se elabora en equipos de acuerdo a los ciclos escolares, apoyado generalmente en los planes de 1993 y 2009.

Además de los aspectos contextuales, el proyecto incluye información sobre los “saberes comunitarios como la pesca, cosmovisión sobre el mar, principios filosóficos, desarrollo y transformación, el arte de pescar, instrumentos y materiales, lugares de pesca, pesca de camarones, productos del mar, comercio, venta y gastronomía ikoots”. (Morán, 2012, p. 42).

Sobre la ejecución de las actividades, tienen como primer momento el desglose de los contenidos étnicos y los contenidos nacionales, el siguiente punto es la

secuenciación de contenidos por ciclo; el tercero refiere a la planeación por ciclos y por último se define la metodología (Morán, 2012, p. 42).

Los siguientes cuadros muestran la estructuración de los contenidos del proyecto (cuadro 1) y la planeación por ciclo (cuadro 2).

ASPECTOS	CONTENIDOS	
	ÉTNICO	NACIONAL
Antecedentes histórico de la comunidad	Lugares de pesca Ngineay ajiüy tanom	Puntos cardinales Colindancia Ubicación espacial Plano, croquis Historia de la comunidad
Aspecto geográfico	Mi iüt ikoots Moing, wüüg, tüing wiüd, wüx wiüd, potson wiüd.	Clima Territorio
Lengua	Ombeayiüts	Importancia de la lengua originaria.
Vivienda	Construcción (ayuda mutua) Tanomb, nganüy lüm nit ombeay kawak (por iünd) Materiales que se necesitan cuántos (planos, croquis)	La llegada de los españoles, los primeros pobladores. Antes y después.

Cuadro 1. (Morán, 2012, p.43)

PLANEACIÓN PRIMER CICLO

NIVEL: EDUCACIÓN PRIMARIA

GRADO: PRIMERO Y SEGUNDO

ASIGNATURAS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES
ESPAÑOL	Descripción Oraciones Elaboración de textos breves	Rescate del conocimiento previo a cerca de la pesca. Anotarán las partes que componen la atarraya en español. Mediante la lectura de imágenes inventarán nuevos cuentos. Investigaran qué leyendas existen sobre LA PESCA.
OBJETIVO DIDÁCTICO: Aplicarán las diferentes estrategias entre suma y resta a través de la pesca de camarones y peces.		

Cuadro 2. (Morán, 2012, p.44)

A partir de las experiencias educativas descritas, puede observarse que algunas tienen una historia más larga que otras, y que los contenidos, su enfoque y su articulación han sido abordados de diferentes maneras, lo que constituye un gran aporte desde su carácter de alternativo. Respecto a los vínculos con la comunidad parece que también presenta dinámicas distintas.

Hoy en día, un gran número de escuelas, más aún las escuelas generales, han dejado de lado la metodología por proyectos. Muchas voces señalan al respecto las largas jornadas de trabajo que se requieren y cuestionan la “utilidad” o valor para las/los estudiantes. La continuidad del Plan para la Transformación para la Educación de Oaxaca (PTEO) se ha visto afectada, sin embargo, algunos colectivos institucionales empiezan a profundizar en su diseño y ejecución.

Capítulo III. Orientaciones Teóricas y Metodológicas.

3.1. ¿Cómo y desde dónde se mira?

En este capítulo se expone el entramado teórico-conceptual y metodológico que ha orientado y dado fuerza al trabajo empírico del que originalmente ha partido esta investigación.

La comprensión de la práctica docente en las escuelas indígenas del nivel básico en la región del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca, en el marco de la educación intercultural, requiere de ir más allá de la realidad objetiva y tangible, y, aproximarse al mundo interior del docente, su pensamiento y su afectividad, aspectos que sin duda interfieren en sus planificación y acciones escolares cotidianas. La necesidad de acceder a la dimensión intangible e inconmensurable hace que el presente trabajo se encuentre enmarcado dentro de las investigaciones cualitativas desde el paradigma interpretativo y bajo un enfoque hermenéutico.

3.1.1. El docente y su práctica.

Desde los orígenes de la institución escolar, el docente ha ocupado un papel central en el acto educativo³⁵. Su prestigio social ha estado históricamente asociado a la imagen tradicional de apostolado (Tedesco en Tenti, 2005; Zorrilla, 2002). En años más recientes, como bien señala Molinar (2017) “las imágenes sobre el maestro se sitúan entre dos extremos: un apostolado uniforme y siempre menesteroso, y un ejército de simuladores y holgazanes” (p.)

Hoy en día pese al despunte de los Sistema de Información y Comunicación (Tics) y las duras críticas de la sociedad mexicana hacia los profesores en los últimos años, no parece visualizarse un sistema educativo que prescindiera del docente y del espacio escolar. Es pues, el docente, más allá del imaginario, un sujeto fundamental

³⁵ La imagen tradicional que se ha tenido sobre docente en América Latina, según Tedesco en Tenti (2005) es “como uno de los pilares de la construcción de la identidad nacional y rodeados, por ello, de un significativo prestigio social” (p.11), aun cuando el paso del tiempo y el desarrollo de las sociedades hayan modificado su función, su trabajo y su identidad. (Tenti, 2005, p. 16). En ese mismo sentido, para el caso mexicano Zorrilla (2012) señala que la fundación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, desarrolló la idea del “*maestro misionero*”. De ahí probablemente, el éxito de las misiones como mecanismo idóneo para llevar a todos los rincones posibles del país la “cultura”. La concepción del quehacer del maestro como misionero y apóstol –visión religiosa-, se vio enriquecida y fortalecida por una visión laica, la cual definió al maestro como *líder social*. (pp.3-4)

en la educación escolarizada. La realización de su práctica no sólo depende de sus conocimientos teóricos o prácticos adquiridos en su formación, sino de sus conocimientos derivados de la experiencia, sus creencias, incluso del manejo de sus capacidades intelectuales, físicas y emocionales.

La dimensión personal de la práctica docente ya ha sido abordada por Fierro, dddd Retomo a continuación algunos supuestos manejados desde el paradigma investigativo del pensamiento del profesor. Se ha dicho desde esta perspectiva que las creencias, conocimientos subjetivos o constructos, entre otros términos propuestos, se generan a nivel particular para explicarse y justificar muchas de las actuaciones personales y profesionales vividas. “Las creencias no se fundamentan sobre la racionalidad sino más bien sobre los sentimientos, las experiencias [...]” (Linares citado por Serrano, 2010, p.271 (5)).

Marcelo (1987) apunta “los factores personales propios de cada profesor influye en cualquier acto de enseñanza y, en concreto, en la planificación, puede determinar qué, cuánto y cómo se enseña” (p.59).

En el mismo orden de ideas, Rockwell (1989) señala que, “en la cotidianeidad escolar se mezclan muchas otras nociones particulares, ligadas a las muy diversas historias de la vida de los docentes” (p. 28).

Tenti (2005) mientras tanto, al referirse al docente, su subjetividad y los valores considera que

los maestros tienen una incidencia variable en la formación intelectual y moral de las nuevas generaciones. Más allá de lo que prescribe el marco normativo y el currículum oficial en cada país, los esquemas de apreciación y valoración incorporados en los docentes tienen un impacto indudable en su práctica y en los efectos de ésta sobre el desarrollo de los aprendizajes y valores en los alumnos.

Aunque existen diversos estudios locales y limitados, poco es lo que se sabe acerca de esta importante dimensión de la subjetividad de los docentes (p. 163).

La internalización o los procesos de subjetivación experimentados por los docentes representan una fuente importante de información para conocer más profundamente el trabajo de quienes históricamente han sido la imagen central del proceso educativo.

Los planteamientos teóricos mencionados en este primer apartado pretenden ser una arista desde donde mirar la práctica docente, pero más allá de los que han sugerido las investigaciones ¿Qué aspectos particulares de la vida del docente de escuelas indígenas del nivel básico del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca interfieren en su concepción y puesta en práctica de la propuesta intercultural? ¿cómo adoptan y adaptan los docentes lo prescrito y normativizado en el sistema educativo mexicano?

3.1.2. Representación de sí y de los *Otros*.

La *representación social* (RS) entendida como una representación mental, imagen, idea o concepto (Jodelet, 1994), será una herramienta que nos ayudará a reconocer los que el docente de escuelas indígenas piensa respecto a la cultura indígena y la cultura mestiza. Además de identificar el lugar y la forma en que se sitúa al entrar en interacción con los Otros, es decir, con las otras culturas, nacional y local, principalmente. Pues como señala Abric (2001) la RS es una visión funcional del mundo que permite al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas, y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias y adaptar y definir de este modo un lugar para sí” (p. 13 (5 dig)).

La RS se basa en el *conocimiento de sentido común*, o bien *pensamiento natural* constituido “a partir de nuestras experiencias, pero también de informaciones, conocimientos, y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un *conocimiento socialmente elaborado y compartido*” (Jodelet, 1994, p. 473).

La Representación Social es una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una *forma de conocimiento social*. [...] Lo social interviene ahí de varias maneras:

a través del contexto concreto en que se sitúan los individuos y los grupos; a través de la comunicación que se establece entre ellos; a través de los marcos de aprehensión que proporciona un bagaje cultural; a través de los códigos, valores e ideologías relacionados con las posiciones y pertenencias sociales específicas (Jodelet, 1994, p. 473).

Es una organización significativa, que depende de factores contingentes (circunstancias para Flament) y de factores más generales que rebasan la situación misma: contexto social e ideológico, lugar del individuo en la organización social, historia del individuo y del grupo, desafíos sociales (*Abric, 13 (5 dig)*).

3.1.3. Cultura e identidad

Dentro de las perspectivas teóricas-conceptuales que conducen la presente investigación, considero necesario incluir dos palabras que no dejan de ser básicas. La primera es el término *cultura*, para cuya definición me apoyo en Giménez (2007) quien la expresa como “la organización social de significados, interiorizados en forma relativamente estable por los sujetos (individuales o colectivos) que los comparten, y objetivados en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados” (Giménez, 2007, pp. 49-50).

Antes de continuar, quiero retomar la expresión “relativamente estable” para enfatizar el carácter dinámico con el que es concebido el concepto de cultura en esta investigación; con ello quiero puntualizar que cuando hablo de cultura indígena o cultura mestiza no me refiero a un purismo u “originalidad” cultural, sino a la idea de una matriz cultural tangible o intangible que, visibles o no, estereotipada o no, autoasignada o no, sigue percibiéndose y diferenciando a un grupo de otro.

Cabe ahora, definir lo que aquí se entiende como *cultura indígena* y *cultura mestiza*. La primera, entendida como la heredera de ciertos rasgos o expresiones étnicas cuyo origen se sitúa principalmente en la etapa antigua de la historia de México y es lo que recientemente se ha denominado pueblos originarios; la segunda, corresponde en general a la idea de la cultura nacional, o cultura mexicana, cimentada a su vez en la concepción de síntesis cultural de lo indio y lo español

pero con connotadas expresiones culturales de la modernidad occidental y fenotipo blanco.

Al hablar de pertenencia cultural se vuelve imprescindible también hablar del proceso identitario, en palabras de Giménez (2007), cultura e identidad son términos indisociables. En este contexto, identidad es definida por Giménez (2007) bajo dos dimensiones que son fundamentales para que el proceso identitario ocurra, estos son: la autoidentificación y el reconocimiento por los otros.

La identidad es entonces,

un proceso subjetivo (y frecuentemente autoreflexivo) por el que los sujetos definen su diferencia de otros sujetos (y del entorno social) mediante la autoasignación de un repertorio de atributos culturales frecuentemente valorizados y relativamente estables en el tiempo. Pero [...] la autoidentificación del sujeto del modo susodicho requiere ser reconocida por los demás sujetos con quienes interactúa para que exista social y públicamente (Giménez, 2007, p. 61).

Complemento la definición con lo señalado por Berger y Luckmann (2012), respecto a que “todas las identificaciones se realizan dentro de horizontes que implican un mundo social específico” (p.166), es decir, la asunción de la identidad como proceso subjetivo ocurre a partir de la ubicación en un mundo determinado, objetivo.

Una vez enmarcados estos conceptos básicos, se ha requerido, para los fines del presente estudio, complejizar dichos términos. Puesto que me refiero a la interacción entre culturas, éstas refieren a identidades colectivas o de grupo, en este caso concreto, cultura indígena y cultura mestiza, siendo ambas abarcables en el concepto de *identidad étnica*. Una versión amplia de este concepto lo transcribo a continuación,

(...) como un ‘en ‘contraste’ con ‘los otros’ (...) todos estos grupos, todas estas formaciones sociales históricas, asumen la herencia y el dominio de un determinado patrimonio cultural, es decir, de un conjunto de bienes, unos tangibles y otros intangibles, que abarcan desde el territorio hasta formas de organización social, conocimientos, símbolos, sistemas de expresión y valores que consideran suyos. Suyos en el sentido de que sólo los miembros del grupo, sólo los que son admitidos dentro de

esa idea colectiva, dentro de ese nosotros, tendrían derecho en principio al uso y al usufructo, al manejo de esos elementos que forman su patrimonio cultural creado históricamente por el grupo. Ahora bien, esos elementos culturales no son como una caja de zapatero donde se mezclan arbitrariamente elementos de muy distinta procedencia, sino que están articulados y toman significación porque el grupo desarrolla una cultura, y básicamente la cultura es una matriz cultural, es decir, es un plano que permite ordenar, valorar y jerarquizar también todos los elementos culturales materiales o inmateriales que forman parte de ese patrimonio cultural exclusivo del grupo (Citado por Olivé, 1993, p. 193).

3.2. El camino de la comprensión.

La necesidad de comprensión de los significados inmersos en las prácticas cotidianas de los docentes de escuelas indígenas del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca; en el marco de la educación intercultural, me han hecho orientar la presente investigación hacia una metodología cualitativa con la finalidad de remitirme más allá del plano objetivo de la realidad analizada, me refiero al mundo interior del docente, en términos más concretos a sus representaciones.

Los fenómenos sociales, puesto que en última instancia son actos de los hombres y de las mujeres, deben ser comprendidos de manera diferente que a través de su mera explicación. Su comprensión por lo tanto debe contener un elemento ajeno a la explicación de los fenómenos naturales: el rescate del propósito, de la intención, de la singular configuración del pensamiento y los sentimientos que preceden al fenómeno social (Bauman, 1978, p. 11).

Partir del mundo de la vida, de la cotidianeidad conlleva el propósito de aproximación al espacio desde donde surgen los pensamientos, afectividades y conocimientos que el sujeto incorpora en su práctica, en este caso particular, los docentes de escuelas indígenas del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca. Como ampliamente fue señalado por Gadamer (2005), el estudio de este tipo de fenómenos ha sido relegado del estatuto de ciencia por no ajustarse a los valores método científico y al paradigma positivista fuertemente predominante de finales del siglo XIX y la primera mitad del XX, por tanto, tampoco al de verdad.

Trazarme la ruta desde una perspectiva hermenéutica responde entonces a la necesidad de interpretar una realidad inaprehensible físicamente e inconmensurable.

3.2.2. Apuntes sobre la teoría y método hermenéutico

La hermenéutica es entendida por Grondin (2008) como aquella

que estudia las reglas y los métodos de las ciencias de la comprensión, puede servir también de fundamento metodológico para todas las ciencias del espíritu (humanidades, historia, teología, filosofía y los que llamamos hoy ciencias sociales. (pp.18-19).

De acuerdo con Gadamer (2005) la hermenéutica, se afirmó frente a las pretensiones de verdad y universalidad de la ciencia moderna. Esa pretensión demanda la *profundización*³⁶ en el fenómeno de la comprensión [...] y comprender e interpretar textos no es sólo una instancia científica, sino que pertenece con toda evidencia a la experiencia humana del mundo (p.23).

El objetivo de la hermenéutica

“es rastrear la experiencia de la verdad (...), allí donde se encuentre, e indagar su legitimación. (Gadamer, 2005, pp. 23-24).

La perspectiva histórica en la comprensión

La búsqueda de la comprensión de los significados de la acción docente, esta investigación procura la aproximación del mundo internalizado por el/la docente de escuelas indígenas. Un mundo individual inserto en una totalidad, es decir que pertenece a una realidad histórica (Gadamer, 2005, p. 229), es por ello que esta perspectiva histórica será relevante en el camino hacia la comprensión del texto aquí analizado, pues, como el mismo Gadamer (2005) señala, un texto “tiene que someterse a una interpretación no sólo gramatical sino también histórica” (p. 229).

³⁶ La cursiva es de la fuente citada.

Este trabajo de interpretación parte de *prejuicios* o *precomprensiones* que son fundamentales en el movimiento circular de la comprensión. Prejuicios nacidos bajo la tradición a la que pertenezco. “Comprender es siempre el proceso de fusión de estos presuntos horizontes para sí mismo” (Gadamer, 2005, p. 377).

Los *textos* que son motivo de interpretación y comprensión de la hermenéutica pueden ser escritos o no escritos, incluso hablados o actuados (Arriarán, 2007; Beuchot, 2001). En esta investigación el texto objeto de interpretación son las narrativas orales de docentes que laboran en escuelas indígenas del nivel básico del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca.

Teniendo en cuenta que pertenezco al mismo grupo social y profesional que las/los autores del texto a interpretar, considero que será necesario poner especial atención en garantizar el ejercicio dialéctico, es decir, analizar yendo de dentro hacia afuera y viceversa.

3.2.3. Narrativas

Las narrativas “son modelos para volver a describir el mundo [...] la representación de los modelos que tenemos en la mente” (Ricoeur citado por Bruner, 2004, p. 7).

La aplicación imaginativa de la modalidad narrativa [...] se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso. Trata de situar sus milagros atemporales en los sucesos de la experiencia y de situar la experiencia en el tiempo y en el espacio (Bruner, 2004, p. 12).

La modalidad narrativa permitirá acceder a la cotidianidad del docente, acceder a una realidad construida y organizada por él o ella misma de acuerdo a sus experiencias de vida. Lograr apropiarme del texto, develar el significado de lo dicho y no dicho será la tarea fundamental de esta investigación para pretender alcanzar la comprensión de las prácticas docentes en el marco de la educación intercultural.

Construir narrativas es al mismo tiempo reconstruir historias de vida. Es remitirse al pasado, es recurrir a la memoria. Sobre estos conceptos, el mismo Ricoeur (1999) señala:

Y la noción de pasado. Y de aquí, de nuevo, la memoria no es sólo retrospectiva, es asimismo memoria crítica, tanto como para reabrir la cuestión de la identidad en esta perspectiva y para ofrecer las vías a un estudio, a pesar de las dificultades, de la memoria colectiva, de los recuerdos y relatos y de su ritualización compartidos. Con ello se incide en la relación dialéctica entre memoria e historia, así como entre verdad y fidelidad, con lo que nos vemos en la necesidad de reelaborar permanentemente el sentido de los acontecimientos que, como los textos, no se reducen a su materialidad. Si hemos de aprender del futuro es al precio de escribir el pasado y, entonces, *inventar* no es un mero acopio de ocurrencias, sino el venir a dar en algo. (p. 1)

3.2.4. El proceso investigativo.

Este trabajo de investigación ha procurado incorporar las miradas y las voces de los sujetos directamente inmersos en la realidad analizada, así como las situaciones y acciones que los involucran. Recuperando las semejanzas en cuanto a la labor profesional y pertenencia cultural, como zapoteca y como istmeña, se ha pretendido establecer un diálogo horizontal con los narradores. Confío en que la posibilidad de estar dentro y fuera del fenómeno de estudio (como parte del grupo cultural y profesional, y, como investigadora) sea de gran valor en esta investigación.

Con los propósitos anteriores y con la perspectiva interpretativa del presente estudio se contempló el registro de las narrativas para acceder a las trayectorias de vida y profesional de las/os docentes en cuyo cruce fue posible hallar importantes elementos para el análisis de sus representaciones. La aproximación al mundo interiorizado del docente de las escuelas indígenas del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca ha permitido conocer aún más la realidad educativa entorno a las prácticas interculturales a partir del pensamiento, afectividades y significados que interfieren en las acciones cotidianas de los principales actores del proceso educativo.

Esta investigación no ha estado exenta de dificultades, mismas que puedo restringir a la afectación del plan de trabajo por cuestiones materiales y disponibilidad de

tiempo, derivadas no sólo de la distancia entre el centro de estudios del programa de maestría y el contexto de investigación sino a las obligaciones laborales de las que no pudieron liberarme las instancias correspondientes. Más aun, el cierre de las escuelas, derivadas principalmente por los sismos de septiembre de 2017 y el respeto por el estado emocional de las personas, limitaron la búsqueda y ampliación del grupo de docentes entrevistados. Todo lo anterior aunado a cierta desconfianza –con justa razón- que el magisterio oaxaqueño suele mostrar ante las investigaciones ya que es común sentirse observados y señalados por su condición histórica de grupo frente al Estado.

3.2.5. Las fuentes.

Las narrativas, elemento articulador de experiencias vividas por las/los docentes, es en la presente investigación la principal fuente de documentación, aunado a las publicaciones escritas y los datos recolectados de mi propia experiencia.

La construcción de dichas narrativas se ha basado en entrevistas a profundidad, así como conversaciones aisladas. Las entrevistas fueron llevadas a cabo bajo un guión de preguntas semi-estructuradas, dando así posibilidades de apertura al registro de temas que surgieran momentáneamente y fueran de interés para los/las docentes.

La decisión sobre quiénes serían los docentes a entrevistar derivó de las siguientes condicionantes: la disponibilidad de los docentes, los años de servicio, su lugar de trabajo, origen étnico, el nivel de enseñanza. A partir de estas especificaciones se buscó dotar de diversidad de situaciones al objeto de estudio, para nutrir las miradas y la propia interpretación.

Una de las posibilidades que ofrece narración oral a partir de entrevistas o conversaciones presenciales es la de la observación directa que puede proporcionar expresiones de las emociones de quienes narran, así como del entorno inmediato. Con los gestos, acciones y objetos que se portan o se usan cotidianamente también nos “dan que pensar” y nutren la interpretación del texto.

Las entrevistas fueron realizadas en dos momentos distintos en los domicilios particulares de los docentes a principios del año 2018 y 2019. Las narrativas fueron registradas mediante grabación de audios en formato digital.

CAPÍTULO IV. Interculturalidad y representaciones de la Otredad. La mirada de los docentes de escuelas indígenas en el Istmo de Tehuantepec, Oaxaca.

He indicado con anterioridad que el desarrollo de este estudio tiene su origen en varios elementos de vivencias o experiencias propias, *experiencia ordinaria* en palabras de Ricoeur (2005). El presente capítulo concentra el trabajo interpretativo de las narrativas orales de los docentes de escuelas indígenas del nivel básico del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca, recuperados mediante entrevistas y conversaciones. Si bien los relatos son el texto principal de interpretación, no puedo dejar de señalar otros aspectos como los gestos, los tonos, el entorno y las conversaciones no registradas en un medio de almacenamiento.

La representación social (RS), configurada entre los docentes indígenas en torno a su propio ser y la del Otro u Otros, como grupo cultural, es en este capítulo, la principal herramienta de análisis. Son básicamente, la narrativa y las RS, los aspectos o condición bajo la cual he guiado el proceso de interpretación de las prácticas de los docentes de escuelas indígenas del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca, en el marco de la educación intercultural.

4.1. Los narradores

Las voces de los actores educativos, especialmente docentes en servicio y en dicho contexto, son sin duda parte fundamental en el proceso epistemológico de esta investigación. Sus palabras, derivadas de sus propias experiencias en tanto historia de vida privada y trayectoria profesional, dan cuenta de una realidad de la que ellos forman parte, que ellos viven. Es justo en esa realidad donde se centra mi interés de comprender.

Los relatos incorporados en esta investigación corresponden a cinco docentes de escuelas indígenas distribuidos de la siguiente manera:

Datos de identificación*	D:9-EVM	D:16-LOdC	D:16-MAJ	S:25-GSV	D:29-ASM
Nivel	Preescolar	Primaria	Primaria y Secundaria	Supervisor	Preescolar
Años de servicio	9	16	16	25	29
Ubicación del centro de trabajo inicial y anterior al actual	Santa María Ecatepec, Oax.	Álvaro Obregón, Oax.	La Ventosa, Oax.	Guevea de Humboldt, Oax.	Guevea de Humboldt, Oax.
Ubicación del centro de trabajo actual	Juchitán, Oaxaca	Álvaro Obregón, Oax.	Juchitán, Oax.	Guevea de Humboldt, Oax.	Santa María Xadani, Oax.
Origen y Etnia	Espinal, Oaxaca / Zapoteca	La Ventosa, Oaxaca / Zapoteca	Espinal, Oaxaca/ Zapoteca	San Pedro Huilotepec, Oax. / Zapoteca	Guevea de Humboldt, Oax. / Mixe
Lengua materna (L1)	Español	Zapoteco	Español	Español	Mixe
L2	Zapoteco	Español	Zapoteco	Zapoteco	Español
Lengua de enseñanza/trabajo	Español	Español Zapoteco	Español	Español	Español

* El código refiere los siguientes datos: D (Docente), el número a continuación (Años de servicio), las letras después del guión corresponden a las iniciales de sus nombres, finalmente, el año en que se realizó la conversación-entrevista.

4.2. Las/los docentes de escuelas indígenas. Su ingreso y su cotidianidad.

Los deseos de un trabajo seguro y/o las ganas de ser maestro, son los principales motivos que llevaron a los docentes entrevistados a sumarse al gremio educativo³⁷. Dos de ellos señalan que intentaron ingresar a la normal pero no fueron seleccionados (D:16-LOdC, D:9-EVM); una más (D:29-ASM) tenía deseos, pero sus posibilidades económicas y materiales sólo le permitieron estudios de secundaria.

³⁷ Sobre esta situación en otras zonas del estado de Oaxaca véase: Coronado (2016). Sobre las prácticas docentes en diferentes contextos indígenas del país véase

Los otros dos (D:16-MAJ y S:25-GSV) con nivel bachillerato se desempeñaban en otras labores.

Ser hablante de una lengua indígena como requisito casi único para el ingreso al sistema de educación indígena seguramente contribuyó en la motivación y facilitó los procesos de incorporación de cada uno de los docentes.

Una primera cuestión que me parece necesaria manifestar a partir de los relatos es que ninguno de las y los docentes refiere algún tipo de interés o conocimiento sobre el sistema indígena y sus propósitos - aún hoy, quizá, un número considerable de la población podría no conocer ni diferenciar entre un sistema y otro, entre una escuela indígena y una general-.

La experiencia de los primeros indígenas en la tarea alfabetizadora del siglo XX, a partir del reclutamiento hecho por el Estado, derivó en la conformación de un amplio grupo de indígenas que nutrirían al magisterio mexicano. La estabilidad laboral y el prestigio que conllevaba el trabajo educativo convirtieron a éste en una seductora forma de movilidad social. La actividad docente se convirtió en el último tercio del siglo pasado, en una especie de panacea de las clases bajas y sobretodo de poblaciones rurales e indígenas: trabajo estable, remuneración segura, vacaciones, “tarea fácil” al trabajar con niñas/os, entre otras ideas que hoy persisten, incluso más allá del gusto, de la vocación.

De manera explícita, las/os docentes han manifestado que simplemente buscaban una vía de ingreso al magisterio.

Pues no yo no me lo esperaba, yo quería ser maestro, nunca me esperé que era bilingüe, [...] pues en el transcurso pues ora si ya no, que ya fui aprendiendo, en el transcurso ahí en lo que es el bilingüe, porque yo cuando escuché dije que voy a hablar inglés, ¿qué voy a presentar? (D:9-EVM, 2018).

“Cuando nos metimos, nos invitaron y fuimos con la idea de ser maestros, simplemente ser maestros, desconocíamos completamente si existía formal, educación indígena, si existía lo que llaman ellos educación intercultural bilingüe, no, desconocíamos completamente eso” (D:16-MAJ, 2018).

(...) Ingresamos a través de un grupo propedéutico de 6 meses en la comunidad de San Carlos Yautepec, Oaxaca, ahí estuvimos 6 meses de cursos, nos capacitaron un pequeño proyecto que hicieron con nosotros, estuvimos compartiendo con aspirantes de las 7 regiones del estado de Oaxaca, éramos varios, fue como un internado de 6 meses, no podíamos salir eh, no podíamos hablar con nadie, nos tenían a un lado las mujeres y a otro lado los varones, pues fue una experiencia muy bonita porque pues teníamos maestros en esos 6 meses que estuvimos ahí, teníamos maestros que nos daban diferentes este, nos daban de diferentes temas, diferentes asignaturas, desde lengua indígena hasta danza no, teatro, hacíamos por las tardes nos reuníamos, empezábamos a practicar e... algún baile de la región, algún evento cultural que hacía la comunidad, nosotros participábamos en ellos éramos los que poníamos los números y poníamos los eventos en ese curso, cada mes me parece ser nos llegaba un apoyo económico por parte del IEEPO, nos pagaban la estancia ahí, nos pagaban no me acuerdo muy bien creo lo de la comida y lo de la renta, era lo que nos daban, entonces pues me gustó, me gustó en lo particular de por sí quería entrar a la docencia, intentándole, bueno no se pudo, yo creo que afortunadamente no se dio por algo y pues la invitación que se me hizo por parte del supervisor en ese tiempo que la supervisión estaba, tenía, corrí con suerte de estuviera aquí sin saberlo si es que no voy y dejo a mi hermanito en ese tiempo en su escuela, gracias a eso ingresé a ese proyecto. (D:16-LOdC, 2018)

Los recién incorporados al gremio, regularmente asumen el papel y sus “obligaciones”, reconocen la tradición del “hacer méritos” aceptando con ello la asignación de plazas en escuelas ubicadas en las comunidades más alejadas de los centros urbanos.³⁸ Esta tradición, ha conducido con mucha frecuencia a la desubicación lingüística que aunado a la inexperiencia en el ejercicio, termina por trasladar la problemática al trabajo pedagógico. En este sentido, es de considerar las dificultades para establecer canales de comunicación y por ende de entendimiento y aprendizaje, puesto que el docente no conoce la lengua de sus alumnos ni los alumnos la lengua del docente. ¿Cómo resuelven entonces los docentes esta complejidad? ¿Qué lenguas? ¿Qué criterios?

³⁸ Más información sobre la situación enfrentada por docentes novatos puede encontrarse en Sandoval, E. y Carvajal, A. (2014). Hacerse maestro, un camino complejo. Video producto de la investigación *Los primeros años de ejercicio docente. Reconstrucción de prácticas y experiencias en contextos desfavorecidos*. Proyecto de investigación SEP/SEB-Conacyt 146031. Recuperado de <https://www.youtube.com/user/UPNAjusco>

El docente suele responder ante estas circunstancias de una manera espontánea, práctica e inmediata, el/la docente suele remitirse a su pasado, a su historia escolar como alumna/o. Recurre a su sentido común, a lo observado en sus pares, de igual manera recuperando algunas de las orientaciones dadas en sus cursos de inducción, esto es, echar mano del español, buscar un intérprete en el grupo y/o investigar en la comunidad.

I-D: ¿Eran bilingües?

porque hablaban de dos nada más, bueno depende de la comunidad donde te ubiques porque me tocó varias comunidades, había una comunidad que sí se ubicaba con su lengua nada más y ahora sí tenías que buscarle ahora sí ya no su lengua si no ya buscarles lo que es el español y ahora ya a enseñarles lo que es el español y a través de eso ya ibas congeniando (D:9-EVM, 2018).

Las acciones no suelen apartarse de la tradición, el docente se muestra consciente de su “misión”: “enseñarle a las/los niñas/os” en primera instancia la lectoescritura, las operaciones básicas y todos los contenidos que en lo sucesivo el programa de estudios elegido vaya indicando acorde a los grados. En otras palabras, el/la docente tiene claro que el punto de partida puede ser la lengua indígena, al mismo tiempo que sabe, mejor dicho, está convencido/a, que el punto de llegada es el plan y programa nacional y la lengua es el español.

Al pretender cumplir el objetivo de la alfabetización en español, el docente se encuentra con problemáticas respecto a dominios lingüísticos, por ejemplo, la comprensión lectora, que suele juzgarse como consecuencia del manejo de la lengua materna indígena. La naturalización de este fenómeno es un acto común no sólo para los docentes sino para la sociedad en su conjunto. Se tiene entonces, una percepción negativa del manejo de una lengua indígena como primera lengua.

(...) pues afortunadamente salió para mí, o sea, satisfecha salí porque me dieron primer grado, y eran niños muy pequeños que decía yo ¿cómo les voy a enseñar si yo no, no nos entendemos? Pero a pesar de eso y con la ayuda de ellos, de sus papás y mis compañeros, sí pude sacar adelante los niños, aunque déjame decirte de que ahí no era, no era solamente el problema por mi etnia, los niños tenían problemas de comprensión por lo que ellos hablaban el zapoteco o sea todos, hablando con los compañeros que son zapotecos dicen

no debes de preocuparte mucho porque esos niños se les dificulta como no hablaban el español se les dificultaba comprender el español. (D:29-ASM, 2018)

I-D: ¿Tus clases las das en español?

“Mis clases en español, **no tengo problemas** como en la escuela anterior **porque ahí los niños sí lo hablan, hablan el español**” (D:29-ASM, 2018).

La docente recupera un momento, años atrás, que ilustra sobre la difícil tarea y el alivio cuando se considera haber cumplido con el objetivo.

Pero en el caso de los compañeros que no estaban en su área lingüística, tenían el mismo problemita que tenía yo ¿Cómo? O sea, una desesperación porque no veían ellos la manera de cómo desarrollar su clase con esas dificultades.

(...) la verdad cuando me cambié al Istmo tuve muchas dificultades porque me ubicaron en una, en este lugar de Santa María Xadani donde los niños son de hablante zapoteca, pero con la ayuda de mis compañeros, del director de la escuela, de los padres de familia fui sacando adelante a los niños, investigando las palabras esenciales, así fue que trabajé en ese lugar, sólo estuve dos ciclos escolares, de ahí me pasé a la Octava Sección de Juchitán (...) ahí los niños hablan el español, sólo las personas adultas son los que dominan el zapoteco. (D:29-ASM, 2018)

La complejidad de las situaciones vividas por los docentes no termina con la desubicación lingüística y ciertos escenarios multilingües. Existe otra realidad educativa en el contexto oaxaqueño: el elevado número de escuelas multigrado³⁹. ¿Cómo enfrenta el docente la situación?

Uno de los docentes al ingresar al sistema tuvo dicha experiencia, además de la desubicación lingüística. Al respecto recuerda:

³⁹ De las 10180 de las escuelas indígenas en México, el 65% son multigrado. Oaxaca es el segundo estado con mayor número de ellas, después de Chiapas (INEE, 2017).

Fui el primero que me tocó de tres grupos y ahora ¿Cómo le voy a hacer? Y como era recién, que desconozco, pues dice un compañero, no pues es que así se trabaja, así hemos trabajado, cómo se llama, relacionarlo, correlacionarlo con el tema, supongamos vemos el cuerpo humano, ¿Cómo lo voy a traducir? Ahora se me complica porque allá son tres, en el momento no tenían libros, pero ahora que ya tengo, digo, no pues es el mismo tema y lo relaciona todo, y ya lo puedo ahora sí juntar, y ya este ahora sí la estrategia pues ahora sí cómo lo vas a aplicar primero, segundo y tercero, tienes que variarle, sí, se me dificultó bastante eso.

En un principio estar ahí sí, ahora sí para entrarle porque no es de mi área sí me costó y la estrategia es ir de casa en casa con los padres de familia los abuelos de esa región, a buscar la información de las palabras, de cómo se dicen y a través de eso ya fuimos ahora sí, si acaso me tocó en esa parte como varios años, en cuestión de primeros años, segundos años se me facilitó un poco más ya que eran de palabras como se escribe ya como hablando aparte de oraciones, y así fui poco a poco ya hablándole más con el tiempo **ya ahora si ya variándole con el español ya sacando el trabajo.** (D9-EVM, 2018)

4.3. Interculturalidad: Concepciones y prácticas.

Se podría suponer que el docente de escuelas indígenas tiene claro que pertenece a un subsistema educativo regido por un enfoque intercultural bilingüe. Este supuesto es rápidamente superado ante la pregunta planteada: ¿qué entiende por interculturalidad? La primera respuesta fue un gesto de extrañeza.

“¿Muchas culturas?” (D:29-ASM, 2018).

“Interculturalidad, pues he escuchado (...), pues bueno yo lo entiendo, ora sí, se relaciona o sea (...) cultura, cultura, intercultural donde ya vamos metiendo de todas las culturas uno solo pero entre varios, así es que lo entiendo” (D9-EVM, 2018).

“(…) que cuando pregunten los niños por algún tema seleccionado tenga esa capacidad de expresarse, tenga conocimiento de todo porque es ahí donde entra la interculturalidad (…)” (D15-LdC, 2018).

(…) es un encuentro de culturas para mí, un mundo dentro de algo en donde mmm como te podría yo decir, culturas diferentes, interculturalidad en donde compartes experiencias, conocimientos que traes de otro lado, desde casa, conocimientos que traes en casa lo llevas al aula, o conocimientos que tienes en tu aula en tu escuela y lo llevas acá, vuelves intercultural lo que es la clase, lo que es la vida cotidiana misma también, a veces uno se topa con situaciones en el salón, en la comunidad y estás relacionándote con eso, estás interactuando con él, pues interculturalidad para mí pues es eso ¿no?, es un mundo de cultura.

(…) Hay momentos hay veces que tú inicias tu clase normal, de repente hay, no iniciaste tu clase iniciaste la clase de ellos, que empiezan pas, pas y de repente empieza otro, llega a haber un momento de, un tipo debate (…) y es cuando uno tiene que lidiar y tiene que mediar en las situaciones y decirles miren tal caso se puede resolver así, no si tú lo hubieras hecho así júralo que no estarías en tu casa ¿te gusta esa vida? no profe, pero es que si él no hubiera hecho, y empiezan hasta llegar a ser, hasta coordinar todos y poderle dar una solución sana que es a lo que queremos llegar en educación indígena, que bilingüismo, interculturalidad sí, si allí interactúan todos, aportan todos, saben tienen conocimiento, las ciencias naturales, la biología, todo eso que matemáticas, lo saben porque todos trabajan en algo, todos tienen una actividad que les genera dinero, todos, desde el que recoge basura hasta el que va a vender y ayuda en una tienda o en una tortillería todos, todos han visto el dinero, todos tienen, los remuneran en sus tiempos libres llegan tarde, entramos a la 1 y cuarto, llegan a las 2, llegan a las 3 corriendo. (D:16-MAJ, 2018)

En torno a la necesidad e importancia de una educación intercultural las respuestas de las/los docentes confirma la idea de que para los docentes las palabras interculturalidad y educación intercultural no tiene más significado y sentido, que “recuperar”, “valorar”, no dejar morir su cultura, particularmente, su lengua. Prácticamente los mismo argumentos manejados respecto a la educación indígena lo que puede indicar que la interculturalidad o educación intercultural es concebido no sólo como equivalente al significado de cultura sino al de educación indígena.

“Pues lo vuelvo a repetir, la necesidad del pueblo, a menos es que se pierda porque desde los papás tienen como mínimo, como malo la lengua, lo más bajo” (D:16-LOdC, 2018).

“Pues así como yo lo entiendo pues yo digo que no, pues si yo voy con una cultura, voy con una cultura” (D:9-EVM, 2018).

En cada concepción, ligeramente meditada, el docente define la interculturalidad e intenta dotarle sentido a partir de sus experiencias escolares. Se conceptualiza en entorno a lo siguiente:

- 1) Como un sinónimo de cultura y de educación indígena.
- 2) Reconocimiento de otras culturas y exaltación de su pertenencia cultural.
- 3) Como el intercambio áulico de experiencias personales.

Considerando la interculturalidad como la acción implícita en un salón de clases en el momento de compartir experiencias de vida (situaciones diversas y adversas) así como conocimientos previos.

Independientemente de la concepción que los docentes tienen del término interculturalidad, es innegable que su uso no forma parte de su lenguaje cotidiano. En un primer análisis parece que el conocimiento o proximidad de la palabra podría hallarse en relación con la etapa y el lugar de donde los docentes han sido formados, es decir, el momento en que tomaron los cursos de inducción para ingresar al sistema, así como el momento en que cursaron los créditos de la licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional, ya que el manejo del término pudo no estar presente o no ser recurrente en las guías y textos de los cursos dependiendo de su adecuación a la política vigente. Los que han sido parte del *Plan Piloto* se muestran con un poco más de proximidad a la palabra, aunque su conceptualización no sea clara.

Otras situaciones que considero de mayor peso es que las instancias que planean el trabajo de educación indígena a nivel estatal tampoco han hecho suficiente hincapié en la propuesta intercultural. Entiendo que las acciones responden a una resistencia política y educativa desde el interior del magisterio oaxaqueño frente a

los mandatos del gobierno federal y estatal. Es bien sabido también que el mismo magisterio ha contribuido a trazar la ruta del trabajo educativo comunitario cuya historia encuentra sus raíces en los años setenta (ver capítulo 1). En esta historia, se han involucrado tanto la Dirección de Educación Indígena, como a la Sección XXII y otras organizaciones, especialmente el CMPIO, A.C. Esta tradición, ha hecho que cualquier otra propuesta quede supeditada a los proyectos encabezados desde el interior del magisterio. Si bien, como ha quedado de manifiesto, el magisterio oaxaqueño ha sido el principal promotor de la educación alternativa, también puede observarse, que la cuestión intercultural no ha sido considerada en su justa dimensión e importancia para sus proyectos. Así lo hace entender el hecho de que en los documentos elaborados para los TEEA o el documento base del PTEO, sólo se mencione en promedio, 5 veces la palabra interculturalidad.

Se deja entrever, hasta este punto, que además de un posible rechazo, por cuestiones políticas, el sentido o la perspectiva de la propuesta educativa intercultural parecen no estar siendo clara ni siquiera para quienes ocupan las estructuras más altas de la dependencia educativa estatal. A partir de estos aspectos, se comprende la poca difusión en el sistema indígena, y en términos generales en el magisterio oaxaqueño.

Entonces si el docente de escuelas indígenas no ha significado el término interculturalidad ¿cómo pone en práctica la interculturalidad y cómo mete en interacción a la cultura indígena con los Otros, específicamente con la cultura mestiza, nacional?

Las prácticas interculturales desde la perspectiva crítica e incluso funcional, tal como se ha descrito en el capítulo 2, no son fácilmente identificables explícita ni implícitamente. Quizá podría señalar que, si bien los docentes incorporan en su discurso sobre la interculturalidad la idea de otras culturas y subculturas, esta mirada no parece trascender el nivel etimológico de la palabra, es decir, la dimensión relacional.

Intercultural, lo estamos viendo, yo en lo personal en la escuela donde estoy laborando en la primaria, es una escuela (...) hay un niño que vive con la abuela, hay un niño que perdió

a su mamá hace pocos días, hay un niño que solamente vive de la calle, hay un niño que solamente, a duras penas a las cuatro de la tarde llega a clase , hay un niño que se va por quince días fuera de la escuela y es una escuela difícil (...) Intercultural, interactuamos con un mundo distinto, puedo decirle que ese grupo está, es un grupo que habla distintas lenguas, hablan de distintos temas y mientras más interesante sea lo que tú traes de casa los niños se sienten atraídos, lo digo porque ahorita el grupo que tengo es sexto grado, tengo enfoque, tengo a unos de allá de Chimalapa, tengo a dos niños que vienen de la mera capital de Oaxaca y tengo a otros, tengo a un huave, tengo como seis, ocho niños de Juchitán que ni son de Juchitán ni, esos hijos de Dios saben de dónde son, es un mundo, le digo, de, cómo hacer que esos niños puedan girar, puedan interactuar, la educación intercultural le digo es que son muchas culturas y de todo lo único que puede hacer uno es rescatar lo que sabe cada uno, echarlo a andar es lo que le comentaba hace rato una necesidad común (D:16-MAJ, 2018).

Estas líneas permiten también abordar otro aspecto respecto al sistema indígena que, en mi interpretación, ha iniciado un proceso de expansión para cubrir nuevos centros educativos en las colonias populares y marginadas de las zonas urbanas; justo ahí donde se concentran las situaciones de vida más complejas y variadas para las/os niñas/os. Con estas acciones, la educación indígena parece acercarse más a la inclusión, término que ha ganado posición en la más reciente política estatal. La posible idea de emplear un término más amplio que abarque las distintas situaciones sociales en relación a grupos vulnerables y discriminados –que la interculturalidad no niega- vuelve a colocar en fuera de foco, las relaciones asimétricas por cuestiones étnicas, como un asunto más y no como la principal causa de racismo y discriminación en nuestro país.

4.4. Buscando palabras, significados y sentidos. Más allá de la interculturalidad.

Ha sido muy claro hasta este punto del análisis que los docentes de escuelas indígenas del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca, no suelen incorporar en su lenguaje cotidiano el término interculturalidad, así como tampoco una palabra en su propia lengua indígena que se acerque al sentido de la propuesta intercultural, es decir, como una relación simétrica y dialógica entre culturas distintas.

El término interculturalidad, expresada en la lengua nacional, es decir, en español, no sólo no ha sido dotado de significado para el/la docente de escuelas indígenas en el Istmo de Tehuantepec, Oaxaca, sino que tampoco se ha observado una traducción, o, en el mejor de los casos el uso de una palabra en lengua nativa, indígena, que se aproxime al sentido de las relaciones simétricas y dialógicas entre culturas distintas. Para esclarecer un poco más esta idea retomo una expresión de Tubino (2015) cuando se refirió al tema de los derechos humanos, la interculturalidad “no forma parte de las culturas locales originariamente no occidentales ni del sentido común de la gente en sociedades como la nuestra” (p. 3).

Más allá de la palabra interculturalidad se distinguen otros conceptos con los que las/los docentes se encuentran socializadas/os completamente, tal es el caso de los términos: *contextualización* y *saberes comunitarios*, palabras que se emplean con naturalidad y parecen estar dotadas de gran significado, como si fuesen símbolo, como si fuesen las palabras identitarias del sistema al que pertenecen.

Los docentes de las escuelas indígenas en el Istmo de Tehuantepec, Oaxaca reconocen su labor y se enorgullecen de las acciones que el subsistema de educación indígena desarrolla, muchos de ellos consideran que se están implementando proyectos a favor de sus culturas. Es importante subrayar que los actores educativos han dotado de significado al término educación indígena, en primera instancia, sin duda, como el espacio o grupo de pertenencia que les permite identificarse, diferenciarse y posicionarse frente a las otras escuelas, dígase “generales”, desde donde también han sido señalados, mejor dicho, discriminados, estereotipados.

Así es donde trabajamos, la escuela general, nosotros que éramos bilingües, que siempre era el máximo, que yo era el que tenía más créditos que esto que lo otro, pues nunca se dieron a conocer, ahora sí, como que al pueblo sobre el trabajo que siempre tachaban a ellos porque ellos trabajaban de tal hora a tal hora, listo, vámonos y acá en donde estamos hacíamos trabajos hasta extra clase y actividades. Las dos pues es lo mismo nada más que lo que cambia es el dialecto pues la lengua (D:9-EVM, 2018).

En nuestra comunidad tenemos ahí a la primaria en frente y tal es el caso nos han copiado algunas actividades (...) al representante de ellos y el turno vespertino ahorita son de educación formal y cantan en lengua materna el himno nacional, o sea parte de, fortaleció y apoyó a que ellos dijeran, vamos a cantarles ¿Por qué dejar que muera no? Entonces el himno nacional igual lo cantan en zapoteco, nos ha ayudado bastante el enseñar y el mostrar el trabajo, el proyecto que hemos hecho con los niños, siento que no hay limitantes todos los aspectos abarcan y siento que no hay aspecto que quede abajo ni que quede arriba uno, no todo va parejo, a la par (D:16-LOdC, 2018).

Pues mira ahí la importancia sería de que pues nosotros como educación indígena **tratamos de rescatar las culturas que se están olvidando**, esa es la intención de educación indígena, como decía hace rato lo que es la lengua, las tradiciones, las costumbres, eso es lo que trata de rescatar (D:29-ASM, 2018).

D-I: ¿Por qué crees que no se debe de perder la cultura indígena?

No se debe de perder porque **es una cultura riquísima ¿no?** Que **es donde nos refleja**, donde nos da a conocer originariamente, donde nacemos, donde crecemos, **la cultura, la artesanía** todo eso debemos ahora sí de rescatarlo, tenemos que tenerlo porque con ese, siento que es riquísimo (D:9-EVM, 2018).

“[La educación indígena] es muy importante porque hoy en día como se está viendo se está perdiendo mucho [...] es valioso, es una cultura que ellos se pueden identificar (...)” (D:9-EVM, 2018).

Es el único medio en el cual puede darse una manifestación cultural. Es la única alternativa que tienen las comunidades indígenas de decir quiénes son, puede ser a través de sus manifestaciones culturales, a través de un baile, a través de su lengua, a través de otros espacios, siento yo que **educación indígena es el medio en el cual un niño indígena puede abrirse paso, un niño indígena puede sentirse oprimido desde al llegar a una preparatoria**, porque educación indígena se estanca en la secundaria [...] el único medio que tiene educación indígena, de sacar, de dar a conocer a sus comunidades, a través de este nivel (D15-M, 2018).

[La educación indígena] sería valioso para que [...] se vaya transmitiendo las costumbres porque ahí por ejemplo habla sobre la siembra ¿no? Podríamos hablar sobre la siembra, entonces de que nuestros antepasados tenían una forma de cómo, de cómo iniciar con su siembra, ahorita quizá se está perdiendo porque yo, este, se tiene mucha importancia, ahorita el plan, el plan a nivel nacional nos está metiendo o nos está, este, como que nos saca de esto, no abarca o no toman en cuenta los intereses sobre eso de lo que te estoy

hablando, ahí no hay intereses de que rescate de cultura o rescate de tradiciones de todo eso, **para mí sí tiene mucha importancia porque pues para que no se pierda**, para que no se pierda y esto siga este, conservándose, así es (D29-ASM, 2018).

4.5. El trabajo pedagógico. Motivo de orgullo.

El sistema de educación indígena en Oaxaca ha sido reconocido como la avanzada respecto a la puesta en práctica del método por proyectos. Las propias circunstancias contextuales del medio indígena han conducido a la ejecución de un trabajo más comunitario desde tiempo atrás en comparación con las escuelas generales.

La contrapropuesta contenida en el PTEO frente a las medidas gubernamentales y legislativas federales de la última década (ver capítulo 1) motivó el piloteo y sistematización de dicho plan⁴⁰, con ello se ha ido ampliando el trabajo pedagógico por proyectos en un considerable número de centros educativos de educación básica de todo el sistema educativo oaxaqueño, es decir, escuelas generales e indígenas.

Un aspecto más que hay que destacar como parte de la iniciativa del sistema indígena y sus jefaturas de zonas, es la puesta en práctica de la *Guelaguetza Pedagógica* -evento cívico, académico y sociocultural que reúne a instituciones del nivel básico por zonas escolares. Es realizado en fases de competición, basado en la presentación pública de un proyecto desarrollado en por cada escuela. La presentación y representación corre a cargo de las/os propias/os alumnas/os que lo han desarrollado. Los temas abordados se basan en los saberes comunitarios, es decir, los conocimientos y prácticas o actividades propias de la comunidad. Cabe señalar que este evento suele incorporar a las autoridades locales de la población sede, autoridades educativas de zona o jefatura; a los padres, especialmente madres de familia para la preparación de los alimentos que serán ofrecidos a los visitantes. Los padres y madres de familia son involucrados previamente al apoyar con la enseñanza de sus prácticas cotidianas o la documentación sobre ellas.

⁴⁰ En el año 2012 se publicó el Documento Base para la Educación de los pueblos originarios en el que se ha sustentado el trabajo de un cierto número de escuelas en la entidad.

En la zona, en la zona y en la escuela sí hemos trabajado lo que es la este, la guelaguetza por ejemplo, en donde tenemos que trabajar es sobre los saberes de los saberes de los niños, el año, el ciclo pasado estuvimos trabajando en él, nos tocó como escuela trabajar este teníamos que elegir sobre qué proyecto trabajar, entonces allí en mí, en el área donde estoy, en la Octava Sección pues allí es el tejido, estuvimos trabajando sobre el tejido, pues ahí estuvieron participando diversas escuelas, socializando el trabajo y este, pero pues mi escuela no fue seleccionada porque ahí participan varias escuelas como zona, ahí escogieron la, un tejido de puntitos punto de cruz que le dicen y hubo escuelas que llevaron el proyecto de bordado, o de tejido con gancho, entons fue por eso que la escuela no ocupó ningún lugar, sí, sí, pero es el proyecto que se ha trabajado, ellos lo denominan como guelaguetza (D:28-ASM, 2018).

D-I: ¿Y cómo llevan a cabo esto, cuando deciden, por ejemplo, vamos a trabajar el bordado ¿no? cuáles son los pasos o las actividades que hacen para llegar al fin de ese proyecto?

Pues ahí, el, los maestros comisionados de técnico pedagógico, imparten sus pequeños cursos podríamos decir y de ahí empiezan a seleccionar, mediante una selección o un [...] (D:29-ASM, 2018).

D-I: ¿Como un concurso?

Un concurso exactamente, salen los niños y son los que llegan a participar, pero pues allí sobre todo los niños que llegan a participar son los niños de sexto grado, por eso este concurso, esta selección se hace con dos grupos. (D:29-ASM, 2018)

D-I: ¿Pero ellos hacen bordado?

Ellos hacen, llevan su bastidor, el ciclo pasado llevaron la elaboración de, no hace dos años, sobre la elaboración de tabique creo algo así, sí pero así se trabaja, ya ese de lo que van desconociendo se va investigando a través de las visitas en las diferentes casas (D:29-ASM, 2018).

D-I: ¿Y cuáles son los comentarios de los niños, de los papás, de ese tipo de cosas, que involucra también [...] a los papás no?

Así es (D:29-ASM, 2018).

D-I: ¿cooperando para hacer las cosas?

Pues ellos en ningún momento se han negado al contrario han apoyado, han apoyado este que será, físicamente porque económicamente pues ahí todos cooperamos, lo que es el personal docente, los padres de familia pero pues físicamente decía yo porque pues van, van a participar, acompañan a sus hijos a la participación y no se niegan allí están, se sienten bien pues trabajar con ese tipo de proyectos (D29-ASM, 2018).

Es innegable que el trabajo colectivo de instituciones, directivos, profesoras/es, alumnas/os y la comunidad dotan de gran valor al planteamiento pedagógico oaxaqueño, sin embargo, considero necesario centrar la atención en la revisión de la tendencia que en cierta fase del proyecto se presenta, esto es, una desvinculación, desconexión del colectivo escolar, dejando en manos de cierto grupo y/o grado el término y presentación de dicho proyecto. Se aprecia por otro lado que, el compartir o socializar y retroalimentar las experiencias de cada centro se desvirtúa por el interés de ganar la competencia; con lo que podría estar desviando la atención de otros propósitos planteados dentro del ciclo escolar.

4.5.1. Los contenidos curriculares

Los proyectos puestos en práctica en las escuelas indígenas son diseñados a partir de los propósitos dictados por el plan y programas oficiales que corresponden a las escuelas generales. Un ejemplo de la forma de trabajo ha sido descrito por Martín:

(...) Lo que nosotros hacemos nos sentamos los 6,7,8 maestros y vemos los temas, primeramente nos enfocamos en ver las necesidades y algunos comentan bueno la alimentación es una necesidad, los juegos es una necesidad eh ¿qué será? La lengua es una necesidad, luego lo que es el maíz, ¿pero por qué el maíz? Porque el maíz es un producto básico, bueno lo vemos en la alimentación y no, maíz es parte de la alimentación, el maíz lo hemos decidido sacarlo por aparte, maíz lo metemos en ciencias naturales, en matemáticas, en todo y los temas siempre salen de la necesidad de los niños y a veces nosotros muchas veces no podemos o lo que hacen las otras escuelas se encierran en un tema y no podemos encerrarnos en un solo tema, lo habíamos hecho por proyectos anuales, hace 3 ciclos pasados, trabajamos también lo que es medicina tradicional, nos encerramos en lo que es la medicina tradicional, pero conforme avanzábamos veíamos que nos enfrascábamos en un solo tema y hace ya, de un tiempo para acá hemos abierto un poquito más espacios viendo la necesidad de los niños, ¿Qué hacemos? ahora sí, de acuerdo a esos

temas, lo que nosotros hacemos ahora si es seleccionar los contenidos, los contenidos del plan y programas, porque tampoco podemos salirnos de esos plan y programas, seleccionamos los contenidos de acuerdo a los temas y una vez que hayamos seleccionado esos contenidos ahora sí vemos ahora sí los propósitos que hay que alcanzar con cada uno de ellos, sacamos las actividades y a ejecutar (D:16-MAJ, 2018).

4.6. Ser indígena

El subsistema de educación indígena tiene entre sus principales requisitos de ingreso como docente el dominio de alguna lengua nativa y el español, es decir, ser bilingüe. ¿Es posible afirmar con lo anterior que todas/os los docentes son indígenas? Si se considera que el rasgo oficial más empleado para identificar a un indígena es justamente el dominio de una lengua autóctona, podría entonces decirse que sí. Quiero introducirme a partir de esta pregunta a analizar cómo el docente de escuelas indígenas del Istmo de Tehuantepec, asumen su identidad étnica y cómo se representa a sí mismo, cómo establece esos contrastes entre él/ella y los demás, como grupo, como etnia.

D-I: ¿Y cómo definirías a un indígena?

A un indígena, pues como una persona **que habla una lengua**, que **tiene un cimiento y una cultura de pueblo**, de comunidad, que no nace de conocimientos fuera de ella, ¿cómo es esto? donde sus papás trabajan una tierra tienen conocimientos de tierra tienen conocimientos hasta la importancia de tener una planta, una plantita, de tener flores, de tener animales, del respeto a la naturaleza.

Puedo definir a un indígena como **aquel que tiene un respeto de lo que es él, de sus costumbres, de sus valores**, todo lo relacionado a su cultura y el respeto a la naturaleza, si eso no lo tiene no es indígena. (D:16-MAJ, 2018)

[...] No tanto que hable la lengua, porque a veces hay personas que no lo hablan por la situación, si mamá papá no lo hablan, pero vivo en una comunidad indígena, bueno, pues no me lo enseñó, pero pues realmente estoy dentro de su cultura, son parte de la cultura de ellos, están dentro de la cultura, están inmersos (D:16-LOdC, 2018).

[...] **A lo mejor en otros lugares, estados por ejemplo no los podemos comparar porque a lo mejor hay comunidades que no hablan ninguna lengua, entonces ¿qué pasa ahí? a lo mejor y digamos ellos no son indígenas** pero en nuestro estado de Oaxaca sabemos que en su gran mayoría de los pueblos, de las comunidades pues existe una etnia, existe

una lengua, si no se habla es por alguna situación ¿no? que se da, **a veces los papás prohíben a sus hijos lo hemos visto** (D:16-LOdC, 2018).

Edgar aborda el mismo tema:

“Los padres prohíben, lo prohíben, les dan vergüenza, yo escuché esa palabra, no quiero que a mi hijo le de vergüenza hablar allá, ya van a bachillerato y ya se quedan ahí callados, no quiero que mi hijo pase eso dice, pues no es vergüenza hablarlo pero muchos lo ven al revés pues (D:9-EVM, 2018).

D-I: ¿Crees que no es vergüenza, tú nunca pasaste vergüenza?

“Pues ocurre, la verdad sí ocurre, a lo mejor, me tocó de chiquito me pasó, pero conforme uno va creciendo uno va sabiendo qué es” (D:9-EVM, 2018).

Entiendo a partir de estas representaciones, que el docente tiene del indígena una imagen de un ser detenido en el tiempo, “arraigado”⁴¹, que vive en el campo, que trabaja la tierra, que tiene costumbres, tradiciones, valores, que habla una lengua indígena, que “tiene cultura”. Nuevamente la palabra cultura es empleada para referirse a los indígenas, es decir, en gran medida una concepción alejada de las definiciones académicas que abarca prácticamente todos los grupos humanos. Ser indígena, es sinónimo de cultura, cultura es sinónimo de pasado. Estas reducciones conducen a contraponer la cultura indígena frente aquello que es lo “moderno”, lo “civilizado”, lo “propio” de la ciudad.

Reconocerse indígena para las/los docentes parece ser menos fácil de lo que podría pensarse, pero no es sólo por la cuestión de la discriminación ejercida sobre ellas/os sino porque en primera instancia no se piensan indígenas sino chontal, huaves, mixes, zapotecas o zoques.

Cuando a la/al docente se le cuestiona si es indígena, suele haber un silencio, actitud o gesto inmediato que al parecer corresponde a una palabra altisonante. Se toma un tiempo y entonces como si el recordar que son del sistema indígena les diera la respuesta, suelen decir que sí. Sin duda lo anterior refleja que no suelen hacerse esa pregunta y que al final les causa conflicto.

⁴¹ Retomo esta expresión mencionada en varias ocasiones en el salón de clase.

Rechazo interno

De toda esa representación hecha, es posible entender por qué muchos padres de familia rechazan el trabajo de los maestros o de las escuelas que retoman la lengua o conocimientos de sus comunidades, de sus culturas.

Porque **no quieren**, no es que no sean, **no quieren ser parte de una cultura**, no quieren pertenecer a una cultura ellos, ellos quieren **a lo mejor igualarse a gente de la ciudad** como a lo mejor y salen hay personas que emigran allá en la comunidad se van a Monterrey, se van a los Estados Unidos y a lo mejor llegan, inscriben a los niños y piensan que la educación que se le estaba dando allá al niño es lo mismo que va a recibir en una comunidad no, indígena, pero no, no es así (D:16-LOdC, 2018).

Los padres ya no les enseñaban a los hijos, sí, no, ya les enseñaban español, porque, porque dice, cuando vas creciendo vas a una etapa de donde tú sales y como que se burlan del niño, que porque no puede hablar y que ya, por esa parte los padres les prohibieron hablar español, pues es tristeza no porque es una cultura que no debemos de perder.

El rechazo no se manifiesta sólo en los padres de familia sino de los propios docentes que se encuentran dentro del sistema indígena

“[...] **Muchos compañeros no se consideran indígenas**, no se consideran tal así porque **los vemos que no trabajan con el proyecto** no, me estoy enfocando a los maestros no, **sus hijos no van en las escuelas donde ellos trabajan** e..., cositas así (D:16-LOdC, 2018).

Otras opiniones de maestros y supervisores refuerzan la idea del poco interés de los propios docentes de trabajar por medio de proyectos que giren en torno a los conocimientos indígenas. Subrayando al mismo tiempo que hay quienes lo hacen también muy dispuestos.

4.7. El Otro

Identificarse a sí mismo implica un reconocerse distinto a los demás, al Otro, a los Otros. ¿Quién es para el docente el Otro? ¿Cómo se representa a la Otredad? ¿Cómo interactúa con el Otro?

Al llegar a Salina Cruz [a estudiar la preparatoria] **era un mundo extraño diferente todo** (...) podemos decir (...) **modernizado** y la cultura era distinta, y era ahí donde fue un

contraste de culturas y mi conocimiento y lo que sabían ellos y el problema era adaptarse, **adaptarse a una gente para mí más civilizada, que dominaba muy bien el español** (D:16-MAJ, 2018).

La representación que el docente indígena tiene del Otro, el mestizo, es de una cultura superior, un modelo a seguir, porque esa es el punto de llegada dentro en la línea “evolutiva” de las sociedades.

Una segunda representación del Otro aparece cuando la mirada cambia hacia los otros grupos indígenas con quienes se tiene contacto e interacción dentro del contexto de estudio. Cambia especialmente cuando el grupo más grande y dominante se refiere al Otro, en este caso los zapotecas frente a los huaves, mixes, zoques y chontales. **Aquí lo Otro, no sólo es extraño y raro sino inferior.** Esa idea se complementa y se refuerza cuando los Otros se miran a sí mismos con vergüenza. Los otros grupos se sienten menos, sin reconocimiento, quizá por eso han ido adoptando ciertas costumbres de los zapotecas como la vestimenta y la organización de sus fiestas. Los zapotecas por su parte, se fortalecen, se sienten orgullosos de sus tradiciones, de su cultura. Hoy en día es innegable el reconocimiento nacional e internacional⁴² de la imagen, por cierto, cada vez más estilizada de la vestimenta y de quienes la portan. ¿Podría acaso el reconocimiento desde el exterior hace posicionar a una cultura por encima de las demás?

Con todo lo dicho anteriormente, quizá pueda entenderse las expresiones de discriminación que personas de origen zapoteca suelen hacer hacia los pertenecientes a las otras culturas indígenas.

Por eso se le conoce como colonia popular porque pues no son gente de Juchitán, son gente que llegaron ya nada más a poblar esa colonia, gente de los chima [refiere a los zoques, ubicados en la zona geográfica conocida como Chimalapa], los huaves, mixes, gente que viene del extranjero, **no son gente autóctona, son raros, son contados la gente de Juchitán** (D:16-LOdC, 2018).

⁴² Su imagen y vestimenta suele representar al estado de Oaxaca, incluso al país. Gran parte de su fama pudo haber iniciado entre otras cosas con el despliegue que varios artistas (plásticos y fotógrafos) hicieron a partir de las primeras décadas del siglo XX, dando a conocer alrededor del mundo las expresiones culturales de estas tierras.

Afectivamente el docente muestra la necesidad de identificación y pertenencia, la comunicación y relación en la vida cotidiana, tiene, aunque no se reconozca en un estado consciente, un gran valor, un valor que sólo aplica en el mundo de la vida, en el estar ahí. Pero el docente rechaza, se despoja, en la medida que recuerda el estatus asignado, más aún autoasignado, de subalterno.

A lo largo de estos extractos de relatos docentes, es posible apreciar, la coincidencia discursiva entorno a la necesidad “recuperar”, de “conservar” la cultura propia de cada comunidad. Pero ¿cuál es el fin último de esta tarea? No parece existir un argumento claro ni sólido al respecto. Las/os docentes, aunque no en su totalidad, parecen percibir la necesidad de no perecer, de no desaparecer, justo en las formas más visibles de las expresiones culturales, esto es: en su lengua, en sus costumbres, en sus tradiciones, pero al mismo tiempo saben que la escuela, la educación, la búsqueda de esa vida “mejor, menos dura” alejará a las nuevas generaciones de su cultura. Otras/otros más se muestran afectos al cambio, al abandono de los patrones culturales propios y la total apertura a lo Otro, “reconocido, válido, actual, moderno”.

4.8.. El docente: la historia escolar del indígena.

Aquí principalmente cuando yo crecí, crecí con mi lengua materna, yo iba a una escuela formal y ahí no se hablaba el zapoteco, el maestro prácticamente nos obligaba a hablar el español cuando en nuestras casas era el zapoteco, mi mamá me hablaba en zapoteco, mi papá me hablaba en zapoteco, mis abuelos todos, salíamos a la calle y era el zapoteco, a la tienda y el zapoteco, llegábamos a la escuela ps... teníamos que hablar el español y lo aprendimos ahora sí que a punta de vara como dijeran aquellos, los maestros nos enseñaron a hablar el español, entonces yo siento que a raíz de esa necesidad se formó educación indígena (D:16-LOdC, 2018).

La prohibición del uso de su lengua indígena, es una constante en las historias de vida de los indígenas en general y, en este caso particular, de los docentes. Algunos desde la casa y otros más desde la escuela. Haciendo un recorrido hacia atrás en el tiempo, puede apreciarse que en décadas pasadas la política asimilacionista apostaba por la modificación y/o desaparición de las expresiones culturales indígenas. Al pasar de los años parece que el discurso oficial favorece la preservación de las lenguas vernáculas. Mientras que en los espacios educativos sigue permeando el uso de la lengua como transicional para la adquisición del español (Díaz-Couder, 1998). Otra idea que permanece hasta la actualidad es que lengua indígena tiene repercusiones negativas para el aprendizaje del español.

Pues yo tuve esa libertad, como ellos [sus padres] nunca me prohibieron nada, ellos me hablaban en mixe y me dijeron, no, tienes que ir a la escuela, vas a la escuela porque ahí tienes que aprender, pero sin embargo allá en la escuela me tropiezo con otros problemas con los maestros que en el grupo éramos quizás este como 25 alumnos de los 25 sólo una niña era la que hablaba el español y los 24 hablante mixe (D:29-ASM, 2018).

D-I: ¿y tus maestros?

Y mis maestros la verdad nos prohibieron, nos pegaban, si vieras, nos pegaban porque teníamos que hablar el mixe, **teníamos que hablar el español porque el mixe no nos iba a servir, se escuchaba muy mal hablar el mixe, lo que nos decían**, y, pero pues nosotros no podíamos ni hablar el español ni cómo empezar (D:29-ASM, 2018).

D-I: ¿y qué sentías, recuerdas [...] qué sentías cuando los maestros te hacían...?

Me discriminaban la verdad y esa discriminación yo, con los cursos que teníamos ya estando en el servicio, no, es muy, la **esa discriminación como que te marca, te deja marcado para toda tu vida** porque estar en un grupo de alumnos o trabajando con un grupo de alumnos pues ahí tenemos que tratar a todos por igual, pero allá, ahí cuando estuve de lo que yo recuerdo que estuve estudiando en esa etapa de primaria sólo para una había preferencia, de ahí con el ¿qué será?, con el tiempo llega otra niña, igual hablante del español y, otro tanto más (D:29-ASM, 2018).

D-I: ¿Cómo era ese tipo de preferencias, que hacían los maestros con ella, que hacía con ustedes o que hacía con ella y no hacía con ustedes?

Bueno con nosotros, con ellas con las dos niñas, todo era había más cariño, **la forma de como este llamaba a las niñas más, era más cariñoso el maestro o la maestra que fuera o nos tocaba en eso me empecé a dar cuenta en tercer grado, era una maestra, en cuarto grado ya era un maestro** y así (D:29-ASM, 2018).

D-I: ¿Y eran de allí?

“No, **eran de aquí del Istmo** [se refiere a los zapotecas]” (D:29-ASM, 2018).

Quiero detenerme en esta última frase que da pie para abordar las formas de relación entre las culturas locales en la región estudiada. De las cinco etnias (chontal, huave, mixe, zapoteca y zoque) ubicadas en la región del Istmo, se percibe un dominio de las manifestaciones culturales de los zapotecas. Quizá lo anterior tenga que ver con que geográficamente están más expuestos a la interacción con otros grupos -especialmente Juchitán y Tehuantepec, que han sido históricamente dos centros importantes de actividad comercial en la región y con ello el contacto temprano con la cultura mestiza y occidental-. Esto último pudo también haber favorecido el manejo del bilingüismo y mostrarse como una cultura más abierta, que le sirvió a su población para unirse numerosamente al trabajo educativo en la segunda mitad del siglo XX.

Volviendo a la frase de la que partí, quizá este panorama local descrito pueda servir para comprender y explicar mejor la diferencia en el trato que el maestro tenía hacia las/los alumnas/alumnos. Antes de cerrar este párrafo quiero hacer estas preguntas ¿por qué se identifica a la región del Istmo como zapoteca? ¿Acaso las otras culturas no se sienten parte del Istmo? Me parece que habría que reflexionar más profundamente en esta situación.

Los pasajes relatados por los docentes acerca de su historia escolar manifiestan las dificultades de cada uno por acceder al ciclo completo de escolarización hasta el nivel profesional, de ahí que se haya elegido el ingreso al magisterio a través de educación indígena, tal como se ha detallado en los apartados iniciales de este capítulo. También reflejan estos relatos que en el imaginario existe la idea que la escuela y una profesión son claves para una “vida mejor”.

El caso de Martín, es un ejemplo destacado. Él gustaba de sus labores en la comunidad y en el campo, sin embargo, la insistencia de su padre le convenció de continuar sus estudios “no te quedes acá, yo no quiero que seas como yo” (D:16-MAJ, 2018).

La **escuela**⁴³, ese espacio reconocido e institucionalizado de educación escolarizada, ha sido en su concepción moderna -sustentada en la visión racionalista, científicista, ilustrada y por supuesto capitalista- la promesa del progreso social. “La escuela pública se confunde así, con el propio proyecto de modernidad. Es la institución moderna por excelencia” (Medina, 2015, p. 22). En su misión, la escuela ha sido un dispositivo eficaz en la reproducción de un discurso dominante basado en una epistemología y visión de mundo validada desde Europa hace más de cinco siglos. En este mismo sentido, señala De Sousa (citado por Bertely, 2010) que

los procesos formativos en las escuelas convencionales y oficiales, aún prevalecen posturas que enfatizan una sola forma de construir el conocimiento, el conocimiento científico como único, válido y objetivo, deslegitimando lo que está fuera de estos parámetros como creencias u opiniones (p.

El papel de la institución escolar, en términos ideológicos fue analizado por Althusser (1969) quien señaló que la escuela era el aparato de Estado dominante en la formación social. Funciona masivamente y utiliza “en situaciones límites una represión, muy atenuada, disimulada, es decir simbólica” (p. 16). Y agregaba, que junto a “las técnicas y conocimientos, (se aprenden las “reglas” del buen uso, es decir de las conveniencias que debe observar todo agente de la división del trabajo, según el puesto que está “destinado” a ocupar [...] reglas del orden establecido por la dominación de clase” (p. 6).

Más allá del planteamiento marxista que refiere a la imposición de la ideología dominante que reproduce las condiciones de producción capitalista, me refiero aquí específicamente a la reproducción⁴⁴ de esquemas sociales que han favorecido

⁴³ Algunos datos más sobre el origen de la escuela se encuentran en:

⁴⁴ Empleo este término en el sentido cercano al analizado por Rockwell (2018) a partir las propuestas teóricas de Apple y otros que han llegado a considerar que la reproducción no ocurre de manera considera como una

relaciones asimétricas entre culturas diferentes, es decir, una hegemónica y otra subalterna; en este caso de estudio, la cultura nacional definida como **mestiza**⁴⁵ y la cultura local identificada como indígena.

La escuela, es quizá el ejemplo que mejor dibuja los efectos de los dispositivos y discursos del poder en el *disciplinamiento* de las sociedades. En México, la escuela ha tenido sus tintes particulares, tal es el caso de la escuela rural y las misiones culturales, en el afán de llegar a esos mundos geográfica y culturalmente apartados. La escuela, ha jugado un papel destacado al meter en interacción a los pueblos indígenas y al propio Estado. La política indigenista lo potenció.

La escuela ha sido pues el mejor instrumento y aliado de las políticas del Estado mexicano respecto al blanqueamiento o *blanquitud* en términos de Echeverría (2010) de los pueblos originarios. El discurso civilizador ha conducido el pensamiento bajo una sola lógica, bajo una epistemología, una forma de ser y de actuar, esto es bajo la visión eurocéntrica del mundo, en consecuencia, una inminente *destrucción cultural*, un *etnocidio*, o mejor dicho destrucción y *autodestrucción*⁴⁶ de lo indígena.

4.9. La otra cara del discurso.

El racismo hacia los nativos de América, ha sido una expresión de la mirada modernista y eurocéntrica que desde el comienzo del proceso colonial⁴⁷ ha estado presente. Basta recordar algunos pasajes y expresiones de la época: “son bárbaros, simples, iletrados y sin educación, bestias totalmente incapaces de aprender nada que no sean habilidades mecánicas” (Sepúlveda citado por Wallerstein, 2007, p.19).

⁴⁵ Después de la Independencia la configuración de una nueva identidad era necesaria. La “identidad nacional mexicana” fue desde entonces relacionada con lo mestizo que tiene su origen en la síntesis o “mezcla racial” indígena y española. Al iniciar el siglo XXI, la idea del mestizaje ha sido debatido, con base en aquellos estudios que demuestran que las razas humanas en términos biológicos o genéticos no existen y que por lo tanto es sólo una “construcción social y subjetiva” (Lewontin citado por Aguilar, 2011, p. 1). Sobre la leyenda del mestizaje en México véase Navarrete (2016)

⁴⁶ Retomo estos términos de Montemayor (2008), de Nahmad (1982) y Santos-Herceg (2010). Para más información sobre el término etnocidio véase: Bonfil, G., Ibarra. M., Varese, S., Verissimo, D., Tumiri, J., Et. Al. (1982). América Latina. Etnodesarrollo y etnocidio. Costa Rica: FLACSO.

⁴⁷ Me refiero a lo colonial como un proceso, mucho más largo de lo que comúnmente se maneja en los textos oficiales y que ha sido ubicado en el siglo XVI. Coincidió ampliamente con lo planteado por varios autores respecto diferentes momentos de colonización encabezada por los imperios occidentales que se han valido argumentos militares, epistemológico y raciales, y que se ha prolongado hasta la época contemporánea.

O bien, puede servir de ejemplo la diferenciación entre colonizadores-colonizados que se manifestó en la separación física-espacial entre pueblo de indios y pueblo de españoles. Aun cuando lo que se pretendía era respetar sus estructuras organizacionales, la separación más bien fue configurando con el tiempo una idea jerárquica y discriminatoria.

Los argumentos que justificaron esta primera etapa de colonización y dominio europeo sobre tierras americanas -en gran medida violento militarmente- fueron reemplazados por una “misión civilizatoria” apegada a la concepción ilustrada y moderna que guiaría al mundo hacia el progreso de la humanidad a partir del siglo XVIII.

Más recientemente, en el siglo XX, como señala Wallerstein (2007) los argumentos colonizadores dan un giro hacia los derechos humanos. Todos esos momentos y discursos han estado atravesados por una visión parcial del mundo y su inherente racismo. Los pueblos originarios, en México, en América Latina, y en muchas otras regiones del mundo siguen siendo el ejemplo más evidente de tal actitud discriminatoria. Si nos remitimos a la cotidianidad en nuestro país es posible apreciar en las diferentes esferas de la vida social la discriminación por “rasgos” indígenas, dígame: color de piel, ojos, cabello, vestimenta, uso de lengua indígena, etc.⁴⁸

El racismo y la discriminación son fenómenos con alcances estructurales que atraviesan nuestras acciones y pensamientos cotidianos de formas que pueden incluso pasar desapercibidas para nosotros mismos (Restrepo, 2016, p. 1).

Representación y verdad

El sujeto elabora sus conocimientos, o bien, pensamientos, representaciones a partir de sus propias experiencias pero también de “informaciones, conocimientos, y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la

⁴⁸ Son muchos los ejemplos explícitos e implícitos que podrían mencionarse en este sentido (expresiones, gestos, actitudes, etc.). Al respecto, las estadísticas nacionales sobre discriminación señalan que el

educación y la comunicación social” (Jodelet, 1994, p. 473). De ahí que se diga que el conocimiento es socialmente elaborado y compartido” (Jodelet, 1994, p. 473).

¿Cómo se han elaborado, funcionado y enraizado esas representaciones sobre sí mismos y sobre la Otredad entre los docentes de escuelas indígenas del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca? O ¿Cómo se ha dado la sumisión al “discurso verdadero”?

Recupero para esta interpretación el planteamiento foucaultiano sobre las estrategias discursivas del poder y el saber. La teoría o conocimiento derivado de la modernidad se ha considerado como verdadero para el mundo occidental. Ese discurso, se introdujo primeramente al esquema cognitivo -o al menos se pretendió- de los indios mesoamericanos de manera violenta con las matanzas y con destrucción de símbolos, y, posteriormente con el apoyo de las instituciones civiles o dispositivos (iglesia, leyes, escuela, etc.) de acuerdo con Foucault (1998). Se ha moldeado desde entonces como señala Walsh (2015) “una racionalidad fundada en binarismos dicotómicos como civilizado/bárbaro y en las ideas de raza y género como instrumentos de clasificación jerárquica y patrones de poder” (p.26).

El sistema educativo en ese sentido, “es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y poderes que implican” (Foucault, 2016, p.45).

La población indígena ha quedado excluida del poder y del saber, debido a que la producción del discurso en la sociedad está controlada, seleccionada y redistribuida” (p.14). “Nadie entrará en el orden del discurso (...) si no está cualificado para hacerlo” (Foucault, 2016, 39).

Esta forma de sumisión, de hacer real un esquema conceptual no ocurre únicamente en la relación entre el conocimiento y el individuo, sino que se apoya en la interrelación con los demás, es decir, ocurre, intersubjetivamente. Todos los sujetos de la sociedad van adoptando los mismos conocimientos, códigos o “verdad”. Actúan bajo la misma lógica. Es decir, el indígena se cree inferior, se siente inferior, al mismo tiempo que el mestizo se cree superior, se siente superior. De ahí,

que el conocimiento indígena no se considere válido, ni ninguna otra de sus expresiones culturales.

Toda esta situación que envuelve al docente en su condición de indígena permite vincularla con la colonialidad del ser y del saber planteadas por la perspectiva decolonial. En términos generales esta perspectiva nace como una crítica al proyecto de modernidad-colonialidad. La colonialidad está constituida por una matriz que parte de la colonialidad del poder, y se interrelaciona con colonialidad del saber o epistémica, y, colonialidad del ser, que refiere al control de la subjetividad (Mignolo, 2006, p.7).

Para Maldonado (2007)

“si la colonialidad del poder se refiere a la interrelación entre formas modernas de explotación y dominación, y la colonialidad del saber tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales, la colonialidad del ser se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje (p. 130).

Para Mignolo (2006) esta tercera forma de colonialidad se establece en el control de la subjetividad (p. 7).

Así por ejemplo, el padre de familia y el docente dotan de valor a la lengua, conocimientos y saberes comunitarios en la medida que se difunden las ideas de los intelectuales, en la medida que se legitima.

Es sin duda éste uno de los aspectos claves para comprender la negación o falta de convicción que existe entre muchas/os docentes para darle continuidad a los trabajos impulsados.

El mundo de la vida: el ser y el conflicto.

El/la docente es en este mundo de la vida un ser, un sujeto social como cualquier otro/a. Un ser definido subjetiva e intersubjetivamente. Un ser que piensa, acciona y siente. Nacido en un tiempo y espacio determinado en el que hereda un patrimonio cultural, su pertenencia e identidad.

La necesidad de sentirse pertenecido, independientemente del acto mismo de la comunicación e interacción, es algo que siempre está presente en los seres humanos. En el siguiente extracto del relato, se aprecia cómo Martín ha enfrentado sus conflictos culturales.

mire que mi papá, bueno, el zapoteco es distinto pero no el *tubi*, mi mamá es zapoteca y con ellos no hablo para nada zapoteco, puro español porque ellos tenían esa misma idea de que no hablaríamos zapoteco, español, y español y español y todos no sé si es por respeto o por algo que tenemos ya en la cabeza no les puedo hablar en zapoteco no puedo, no, no, no pues pero saliendo con mis tías u otro que me hablé zapoteco pam, pam de volada le empiezo a contestar, pero con personas que están allá no puedo

(...) en Álvaro Obregón iba con mis primos todos cantan y hablan el zapoteco, de Álvaro Obregón es mi esposa, ya iba con mis primos, todo era en zapoteco vaquero que tenía y me relacioné con ellos, iba a cuidar el ganado, iba a correr, iba a jugar, todos zapotecos, no había ningún español y ya cuando iba a mi casa pues ya nada más con mis amigos, con los que hablaba el zapoteco pero todos decían teco, teco, teco, que teco pues cualquier cosa, pero pues nunca le di esa importancia de ver que era uno y que era el otro ya al último pues para que le siguen hablando. ¿Cómo es que no me quedé con ese zapoteco que se habla en mi tierra pues? si la mayoría del tiempo, la gran parte de mi vida le digo pues ahí estuve con las personas de mi tierra la gente grande todos hablaban zapoteco o sea cómo es que aquí no se me quedó, como es que mi lengua no se adaptó, no se adecuó a ese zapoteco, hasta hoy en día estoy en eso y no, no doy, o sea ni porque dijera usted estuve todo el tiempo viviendo en Álvaro Obregón, nada más era cosa de 2 días 3 días, al mes o semana santa o en diciembre que era cuando convivían los papás y yo me soltaba, llegando ahí me soltaba y vámonos desaparecía de la casa de mi abuela, ya en la noche es que me buscaban a ver dónde andaba, pero era cosa de días no de meses ni de años (D:16-MAJ, 2018).

(...) Yo en un momento dado mi lengua zapoteca, lo tuve y lo sigo teniendo reservado, para mis papás no sé cómo es ese pequeño detalle pero sabía que mi lengua en otros lugares valía mucho, para muchos el hecho de que yo les hablara de que yo tradujera algo se alegraban les inquietaba les llamaba mucho la atención y pues **me sentía importante** en algún momento dado cuando yo hablaba mi lengua (D:16-MAJ, 2018).

Martín reconoce deseos de ser y actuar, acorde al mundo que se le presentaba cuando era pequeño, ese mundo de lo cotidiano, de la vida misma, ese mundo que no se piensa, que se vive afectivamente. Él deseaba pertenecer, ser aceptado, jugar, hablar el mismo lenguaje, la misma lengua. Pero, también era consciente de

la prohibición de hablar otro idioma que no fuera el español. Imaginaba las consecuencias de no obedecer. Era quizá un poco de miedo, pero sobre todo respeto, sabía que debía respetar lo que los padres indicaban. Sin embargo, se atrevió, no renunció a aprender la lengua prohibida, esa era la única posibilidad de pertenecer, de ser parte del grupo de niños con quien anhelaba disfrutar parte de sus días.

El lenguaje, como necesidad primaria de la colectividad, constituye en su forma oral el rasgo más enraizado entre los indígenas. La necesidad comunicativa a partir de un lenguaje que incorpore los mismos significados hace que el indígena que sabe su lengua la hable de manera natural e inconsciente en espacios identificados también inconscientemente como suyos. En espacios ajenos la niega, la oculta de manera consciente por la simple razón de no ser excluido, de no ser mirado despectivamente. El estigma con el que ha sido marcada la población indígena a lo largo de varias generaciones y que se manifiestan en sus propias narrativas, dan cuenta del reconocimiento, del status asignado socialmente.

La vergüenza, como lo señala Goffman (2006) deviene como la principal posibilidad cuando “el individuo percibe uno de sus atributos como una posesión impura (...) el individuo puede también llegar a odiarse y denigrarse a sí mismo” (p.18).

La exigencia de los padres de Martín, hace pensar que las generaciones anteriores vivieron experiencias que consideran más difíciles y que las vinculan con su ser indígena. Quizá por eso, deseaban que sus hijos aprendieran y adoptaran otras formas culturales, particularmente la de la cultura mestiza o nacional. Sin embargo, la modificación de comportamientos no puede ser completos, ni exactos, ya que en cada cultura existe una matriz, que difícilmente se altera. Además, aunque la aculturación tenga éxito, existen rasgos más visibles como lo físicos que siguen siendo motivo de discriminación y racismo. Entonces, el grupo al que deseamos acceder, imitar o pertenecer quizá no tenga cabida para nosotros. El conflicto identitario deviene al pretender dejar de ser lo que se es y no tener lugar para ser lo que se quiere ser.

El indígena suele disfrutar en la cotidianidad de muchos de los rasgos de su cultura, lo valora, lo necesita, sin embargo, no suele darse cuenta de la importancia que esas vivencias, relaciones y comportamientos tienen en su vida.

La identidad de los sujetos se encuentra cada vez más en sus límites fronterizos como consecuencia de las interacciones culturales que cada día son más intensas y constantes, propias del mundo globalizado. En esos escenarios es donde más conflictos de identidades pueden surgir. Es esta una de las razones por la que se hace necesario un proyecto político, pedagógico y ético que promueva la valoración de las culturas indígenas frente a las otras culturas y el diálogo entre ellas.

REFLEXIONES FINALES

A lo largo de este proceso investigativo dirigido hacia la interpretación y comprensión de las prácticas de los docentes de escuelas indígenas en el Istmo de Tehuantepec, Oaxaca, en el marco de la educación intercultural. Más allá del hecho mismo, más allá de la realidad objetiva, este trabajo ha tenido como propósito la aproximación al mundo interiorizado del docente, retomando esto como una de las dimensiones que influyen en la acción docente. Acceder, conocer y analizar una realidad educativa a partir de las representaciones sobre sí mismos y la Otredad me ha llevado a comprender mejor esa realidad que enfrentan los docentes como sujetos indígenas formados en una tradición histórica en la que sin duda he podido participar. Acceder por medio de la narrativa a la experiencia de vida cotidiana, del mundo de la vida me ha hecho transitar de un lado a otro entre mi propio pasado y presente.

Hasta este punto, puedo decir, que el proceso interpretativo que ha llevado esta investigación, me ha dado la posibilidad de reconfigurar mi mirada sobre la realidad estudiada. En términos generales, puedo afirmar que la política educativa intercultural no ha tenido los alcances esperados en las instituciones escolares mucho menos en el amplio escenario social. Los resultados no dependen únicamente de las deficiencias o debilidades desde la adopción de la propuesta, de las adecuaciones en el diseño, de las ideologías que la atraviesan, de los recursos que la operan, de la organización del SEN, así como tampoco sólo de la mediación docente, que suele adoptar y adaptar o readaptar; ni de su formación, capacitación o actualización. Si bien es todo lo enunciado, en este caso es sobre todo, la forma en que el docente pone en interacción a los diversos grupos culturales, en este caso específico, la cultura indígena y la mestiza, pues esa acción o práctica conlleva un significado. Aspecto que queda abordado a partir de las representaciones sobre sí mismo y sobre los Otros.

Esta *experiencia de verdad* ha reconfigurado mi mirada, me coloca sin duda en una posición distinta en el nivel de comprensión. Este trabajo realizado es tan sólo una interpretación más en espera de contribuir en el conocimiento amplio y profundo en

torno a las relaciones entre culturas, especialmente las que involucre a los pueblos indígenas u originarios.

Puntualizo a continuación la interpretación de varios aspectos considerados en el abordaje y análisis de esta realidad educativa.

- **La política educativa intercultural** prescrita por el gobierno mexicano para las poblaciones indígenas desde la década de los noventa del siglo pasado, no ha sido implementada de manera oficial ni sistemática en las escuelas del sistema indígena en el Istmo de Tehuantepec, Oaxaca, ni en el resto de las regiones del estado de Oaxaca. Un factor importante es la falta de interés y de claridad, tanto en el plano institucional como en el sindical.

La larga historia del magisterio oaxaqueño en la construcción de la ruta de la educación alternativa ha supeditado cualquier otra propuesta educativa.

La propuesta del enfoque intercultural en la educación ha carecido de importancia, carece de significado y de sentido en el contexto oaxaqueño.

- **Sobre el concepto de interculturalidad.** El término interculturalidad se encuentra prácticamente ausente del lenguaje cotidiano de las/los docentes de escuelas indígenas del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca. Sin embargo, en un ejercicio de conceptualización, los/las docentes expresaron algunas ideas con las que fue posible bosquejar dichas concepciones.

La primera noción remite a un sinónimo de cultura. La segunda se encuentra más próxima al sentido relacional, es decir, etimológico de la palabra, que se refiere básicamente al contacto o interacción entre culturas diferentes. Una tercera forma de conceptualización se aproxima a la perspectiva funcional de la interculturalidad, esto es, a los planteamientos de la política educativa y cultural oficial del gobierno, que no ha trascendido el reconocimiento de las diferencias, y que recientemente parece decantarse más hacia la meta de la inclusión.

Considero que sería necesario voltear la mirada hacia la revisión de los efectos de la perspectiva de la inclusión como política de Estado ya que empieza a tomar mayor relevancia que el término intercultural o interculturalidad. Como se mencionó en el último capítulo de este trabajo, la palabra inclusión o inclusiva está teniendo mayor aceptación, ello se debe quizá por ser más sencillo y englobador frente al de interculturalidad, que da la impresión de restringirse a la diversidad étnica y cultural casi siempre reducida a lo indígena. Independientemente de su sencillez, considero que el término desvía la mirada y va desdibujando, mejor dicho, omitiendo nuevamente una problemática histórica y sistemática en México: la forma de relación entre culturas, entre grupos étnicos, específicamente entre la cultura nacional, conocida como mestiza, y las culturas indígenas; justo allí donde se ha postrado la principal causa de racismo y discriminación en nuestro país.

La falta de familiaridad con el término interculturalidad, se debe en primer lugar a las circunstancias temporales e institucionales en que cada docente realizó sus cursos de ingreso y/o profesionalización como docentes para el medio indígena. Es decir, esos aspectos temporales correspondientes a periodos gubernamentales con ciertas políticas educativas (bilingüe, bilingüe bicultural o intercultural bilingüe). Una ligera diferencia se percibe entre quienes pertenecen a la jefatura del Plan Piloto que tienen una mayor proximidad con el término interculturalidad. Ya sea por ser una jefatura con mayor facilidad en el acceso a la información y materiales, debido a la actualización, especialmente por su vínculo con intelectuales, académicos, investigadores y organizaciones externas al magisterio estatal y nacional. Finalmente, no se puede dejar de considerar las connotaciones que los capacitadores o formadores puedan dar en cada uno de los cursos.

Retomo algunos hechos o situaciones citadas por las/los propios docentes como ejemplo su experiencia intercultural.

- a) la presencia de personas pertenecientes a diferentes grupos culturales en una misma aula: mixes, zoques, huaves, extranjeros y zapotecos.
 - b) Los ejemplos refieren a la socialización lógica de cualquier salón de clases, es decir, la interacción entre personas identificadas con una misma base cultural indígena y sus correspondientes variantes de identidad personal, subcultura o clase social.
- **Las prácticas interculturales** -considerando éstas como comportamientos guiados bajo un enfoque que favorece las relaciones simétricas y dialógicas entre culturas distintas, en este estudio en particular, entre cultura indígena y cultura mestiza- no se aprecian como un principio o pauta de acción docente.

Los casos en que se enuncia el manejo de la interculturalidad en proyectos y/o planeaciones, se hace partiendo de la misma idea de contacto entre culturas y de la noción más recurrente que refiere al sinónimo de cultura mismo que suele concentrarse en el acto de valorar la cultura local o propia y “rescatarla”, “recuperarla”, “representarla” en las escuelas o en otros espacios públicos.

En el discurso magisterial señala explícitamente la defensa y valoración de las culturas indígenas, o locales, frente a los contenidos impuestos por el Estado. En la práctica ocurren acciones centrados en la “recuperación” “revaloración” de los saberes y conocimientos comunitarios, indígenas; sin embargo, la valoración de estos conocimientos parece reducirse a la ejecución de los proyectos escolares debido a que las/los docentes siguen considerando al mundo y saberes indígenas como incompleto en cuanto a su “desarrollo” e insuficiente para enfrentar la vida.

Las diferentes situaciones o ejemplos de conceptualización o práctica quedan ubicadas entre las perspectivas relacional y funcional de la

interculturalidad. Es decir, se reconoce la existencia y contacto entre culturas y subculturas distintas.

- **Más allá del término interculturalidad**, las palabras *contextualización* y *saberes comunitarios*, se emplean con mucha familiaridad y parecen estar dotadas de gran significado, como si fuesen símbolo, como si fuesen las palabras identitarias del sistema al que pertenecen. Pero esto no ocurre solo al interior de la educación indígena, sino que los docentes que pertenecen al otro sistema suelen relacionar estas palabras con las escuelas del sistema indígena.

Cultura, ha sido un término empleado recurrentemente por las/los docentes pero con dos connotaciones principales: como analogía del pasado y como sinónimo de interculturalidad.

La lengua es el principal aspecto que las/los docentes de escuelas indígenas en el Istmo de Tehuantepec, Oax., consideran en la valoración de su cultura. En su uso suelen dirigir un mayor esfuerzo y la justificación de su trabajo pedagógico. Algunas formas objetivadas de la cultura, especialmente las costumbres y tradiciones, son otros aspectos valorados e incorporados en los proyectos pedagógicos.

- No existe una reflexión en torno a forma de las **relaciones entre culturas**. Pese a que existen muchos elementos del contexto físico y sociocultural que nos muestran el contacto cotidiano entre culturas muy diversas en el Istmo de Tehuantepec, Oaxaca, es preciso señalar, que en los hechos poco se reflexiona sobre los rasgos de esos contactos o relaciones. En el trasfondo de las relaciones se observa el dominio de unas frente a otras, sean locales, nacionales o cualquier otra.

Mientras tanto, los contenidos nacionales permanecen inalterados, son los referentes bajo los cuales adaptan o se busca la equivalencia, homologación de los contenidos locales. La creencia que lo más importante es que las/los

alumnas/os aprendan contenidos o formas de vida representativas de la cultura nacional, mestiza, occidentalizada, remite no sólo a ese hecho, sino a naturalizar la emigración de las/los jóvenes de las comunidades. Se entiende como algo válido y propio del “progreso” y el mejoramiento de la vida de las/los indígenas; de la misma manera en que los conocimientos nacionales y/o universales son considerados más importantes, valiosos y vigentes sobre los conocimientos indígenas.

A manera de sugerencia

La falta de interés e incluso resistencia de las/los docentes ante el trabajo que conlleva cuestiones culturales indígenas, deriva principalmente de la negación de la cultura propia frente a la mestiza. No debe dirigirse simplemente a la resistencia sino a la construcción de una propuesta mejor acabada que incorpore el análisis del despojo sistemático al que se ha expuesto a las culturas nativas, indígenas; teniendo cuidado de no permanecer en los esencialismos.

Es necesario detenerse a reflexionar que la articulación de contenidos locales y nacionales, o universales; propios y ajenos, es mucho más complejo que la conversión de los contenidos y lenguaje nacional al local, o mejor dicho del mestizo al indígena. Creo firmemente en que el diálogo curricular no se alcanzará en la medida en que no reconozcamos, en nuestra constitución como sujetos, nuestra historia colonial aún vigente.

Dentro del contexto comunitario, puede parecer ocioso hablar de interculturalidad, quizá se piense que una reflexión de este tipo no es necesaria porque la vida en las comunidades y desde la comunalidad, se piensa en el nosotros antes que en el yo, al menos eso se ha colocado en el imaginario social. Efectivamente, esa vida comunitaria, tiene aún mucho que ofrecer y mostrar al resto de las sociedades. Sin embargo, considero que debería de pensarse así mismo frente a los Otros, y no me refiero a esa forma individualizada y egoísta. Me refiero a su existencia y papel en este mundo y en estos tiempos. En la inexorable conexión y contacto de los pueblos, cercanos o lejanos. La interacción es inevitable, las fronteras culturales entran en

contacto, las identidades se refuerzan, pero también se debilitan. Las indígenas desde mi parecer se han debilitado más que reforzarse.

El/la docente deben favorecer la consolidación de la identidad cultural en los niños a partir de la manifestación libre de esas formas, me refiero concretamente a su cultura local, indígena. Debe de tener presente que la identidad al igual que la cultura tienden a modificarse y más en estos días en un mundo globalizado, por lo tanto, no se trata de esencializar o sustancializar la cultura propia sino de valorarla y consolidarla, de tal manera que al estar en la frontera con otras culturas, las modificaciones no sean verdaderos desplazamientos, aculturación o despojos como consecuencia de una subvaloración de lo propio, de la reproducción de un ser-sujeto con saber colonizado. El/la docente debe considerar, que los seres a quienes está formando, son al igual que ella/él seres necesitados de una identidad cultural, de un grupo al que pueda sentirse pertenecido, un referente de su existencia en este mundo.

Es necesario pensar, mejor dicho, conocer y reflexionar la historia de nuestros pueblos, la historia de nosotras/os las/los indígenas, revisarla a contrapelo y reconocernos en ella, reconocer el papel y el trato que se nos ha asignado, simple y sencillamente para intervenir como agentes de cambio en esa historia; para aspirar a una posible transformación del orden dado. Detener el despojo al que nosotras/os mismas/os hemos contribuido al subvalorar lo propio.

Es reconocer que nuestra historia ha seguido el curso de un discurso cimentado en la matriz modernidad-colonialidad. Colonialidad que subyace en nuestro ser y en nuestro saber. La colonialidad ha orillado no sólo al despojo de lo propio a favor de la incorporación de expresiones culturales ajenas, en este caso mestiza, pero sin un proceso reflexivo y selectivo en términos de sincretismo, sino en términos de sustitución o adopción, en otras palabras, de una subvaloración de lo indígena porque las representaciones del indígena sobre sí mismo, en cuanto a ser sintiente, pensante, sus rasgos físicos y socioculturales, son concebidos como carentes e incompletos, acorde a los discursos occidentales.

Se trata de reconocernos en nuestra propia historia. Valorarnos. Y después, pensarnos como docentes, asumir la responsabilidad ética, como expresaba Freire (2012), que connota la práctica educativa en cuanto a práctica formadora; pues no podemos asumirnos como sujetos de la búsqueda, de la decisión, de la ruptura, de la opción, como sujetos históricos, transformadores a no ser que nos asumamos como sujetos éticos.

¿Seremos conscientes de la necesidad de transformar nuestra praxis pedagógica?
¿Seremos capaces de empezar a construir relaciones culturales simétricas y dialógicas?

Nuestro deber está ahí. En contribuir en la construcción de mundos posibles, de mundos diversos. Quizá un pluriverso como sugiere Dussel, o quizá, tan sólo reconfigurar dialógicamente la universalidad de este mundo, justamente a partir de nuestra diversidad, diferencia e igualdad. Quizá esto implique un reto mayor.

Porque al final, ¿cuál es el sentido de la existencia humana, del ser, del estar aquí en este tiempo, en este mundoreo, es la construcción de mundos posibles en lo diverso.

“orientarse a la vida buena con y por el otro en instituciones justas” p. 73 (Michel, 2009) Michel, Johann. Gaëlle Fiasse (Coord) Paul Ricoeur. Del hombre falible al hombre capaz. Buenos Aires: Nueva Visión.

El diálogo intercultural nos permitirá derribar los muros de la incomprensión, los prejuicios, las actitudes racistas y excluyentes. Nos permitirá también reconocer al otro diferente y establecer una relación de respeto, de intercambio, de solidaridad y de enriquecimiento mutuo (Hernández, 2009, pp. 64-65). Entre todos los grupos y subgrupos culturales.

Adentrarme en esta investigación como docente y como indígena sin duda alguna dotó de gran sentido a mi proceso interpretativo y epistemológico. Moverme durante esta investigación de un punto a otro, respecto a mis *prejuicios* iniciales –surgidos esencialmente de mis propias experiencias personales- me hace consolidar algunas ideas preconcebidas y replantear otras. La consecuente reconfiguración de la

perspectiva sobre la realidad de la educación indígena e intercultural en el Istmo de Tehuantepec, Oaxaca derivada de este estudio, puede favorecer la consolidación de planes de acción dirigidos a la concreción del proyecto intercultural, o, cualquier otro nombre, que signifique relaciones simétricas y dialógicas entre culturas, verdaderas prácticas de respeto, valoración de la Otredad y enriquecimiento mutuo.

Bibliografía

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones* (Vol. 16 (Filosofía y cultura contemporánea)). (J. D. Palacios, Trad.) México: Ambassade de France CCC-IFAL - Ediciones Coyoacán .
- Aguilar, R. (Agosto de 2011). Social and political consequences of stereotypes related to racial phenotypes in Mexico. *Documentos de Trabajo del CIDE*(230). Recuperado el 11 de junio de 2018
- Arriarán, S. (. (2007). *Hermenéutica en América Latina. Analogía y barroco*. México: Itaca.
- Bautista Martínez, E. y. (2018). *La educación indígena en Oaxaca, entre pedagogía y política*. Recuperado el 6 de abril de 2018, de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/matices/article/view/25705>
- Bensasson, L. (2013). Educación intercultural en México ¿por qué y para quién? En B. Baronnet, & M. Tapia Uribe, *Educación e interculturalidad. Política y políticas* (págs. 49-68). México: CRIM-UNAM.
- Bertely B., M. (s.f.). *Panorama histórico de la educación para los indígenas en México*. Obtenido de Diccionario de Historia de la Educación en México: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm
- Beuchot, M. (2001). Hermenéutica analógica y educación. En S. Arriarán, & E. Hernández, *Hermenéutica analógica-barroca y educación* (págs. 9-16). México: UPN.
- Boivin, M. R. (2004). *Constructores de otredad. Una introducción a la antropología social y cultural*. Buenos Aires: Editorial Antropofagia.
- Bonfil, G. I. (1982). *América Latina. Etnodesarrollo y etnocidio*. Costa Rica: FLACSO.
- Castro-Gómez, S. (2009). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En S. Dube, I. B. Dube, & D. W. Mignolo, *Modernidades coloniales* (págs. 285-303). México: El Colegio de México.
- CGEIB. (2015). *Orientaciones para la asesoría y tutoría a la escuela inclusiva e indígena*. México: SEP.
- Coalición de Maestros y Promotores Indígenas, A. C. (diciembre de 2010). *¿Quénes somos?* Obtenido de CMPIO, A.C.-PLAN PILOTO: <http://cmpio-planpiloto.blogspot.com/2010/>
- Coronado Malagón, M. (2016). *La cultura etnomagisterial en Oaxaca*. México: UPN, Mundilibros.
- Díaz-Couder, E. (Mayo-agosto de 1998). Diversidad cultural y educación en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 12 de mayo de 2018, de <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/05/120520.pdf>

- Díaz-Couder, E. (2009). México mesoamericano. En X. Albó, N. Argüelles, R. Ávila, L. A. Bonilla, J. Bulkan, & D. I. Callou, *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina 2* (págs. 889 ((385) - 926 (422)). Cochabamba: FUNPROEIB Andes, Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, UNICEF.
- Dube, S., Dube, I. B., Mignolo, W. D. (Coords.). (2009). *Modernidades coloniales*. México: El Colegio de México.
- Dussel, E. (2009). Sistema-mundo y transmodernidad. En S. Dube, I. B. Dube, & W. D. Mignolo, *Modernidades coloniales* (págs. 201-226). México: El Colegio de México.
- Escolano, A. (2017). *La escuela como cultura. Experiencia, memoria y arqueología*. Brasil: Alínea.
- Ferrer Muñoz, M. (1998). Pueblos indígenas en México en el siglo XIX.: *Cuadernos*.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Gadamer, H. (2005). *Verdad y método*. España : Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H. G. (2001). *EL giro hermenéutico*. Madrid: Catedra Teorema.
- Gamio, M. (1992). *Forjando patria*. México: Porrúa.
- Giménez, G. (Julio - diciembre de 1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera Norte*, 9(18).
- Giménez, G. (2007). *Estudio sobre la cultura y las identidades sociales*. México: CONACULTA-Instituto Coahuilense de Cultura.
- Goffman, E. (2006). *Estigma. Identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu. Recuperado el 30 de Noviembre de 2018, de <https://sociologiaycultura.files.wordpress.com/2014/02/goffman-estigma.pdf>
- González Apodaca, E. (2008). *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad intermediación y escuela en el territorio mixe*. México: UAM-Iztapalapa, Casa Juan Pablos.
- Hernández, N. (2009). *De la exclusión al diálogo intercultural con los pueblos indígenas*. México: Plaza y Valdés.
- IEEPO-CEDES 22. (s/f). La práctica pedagógica desde una perspectiva crítica y social. Taller Estatal de Educación Alternativa 2011-2012. s/l: IEEPO-CEDES 22.
- INEE. (2017). *Breve panorama educativo de la población indígena. Día internacional de los pueblos indígenas*. México: Autor. Recuperado el 8 de diciembre de 2018, de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P3/B/107/P3B107.pdf>
- INEGI. (s.f.). *INSTITUTO NACIONAL DE GEOGRAFÍA Y ESTADÍSTICA*. Recuperado el 2018, de INEGI: <http://www.beta.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=20>

- Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca-Dirección de Educación Indígena. (2012). *Documento base de la educación de los pueblos originarios*. Oaxaca, Oaxaca, México: Autor.
- Instituto Nacional de Pueblos Indígenas/INALI. (2018). *Atlas de los pueblos indígenas de México*. Obtenido de Atlas de los pueblos indígenas de México: http://atlas.cdi.gob.mx/?page_id=7225
- Jablonska, A. (2010). La política educativa intercultural del gobierno mexicano en el marco de las recomendaciones de los organismo internacionales. En S. Velasco Cruz, & A. Jablonska, *Construcción de políticas educativas interculturales en México. Debates, tendencias, problemas, desafíos* (págs. 25-62). México, México: UPN.
- Jodelet, D. (1993). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología Social y problemas sociales* (págs. 469-494 (Biblioteca cognición y desarrollo humano 2)). España: Paidós.
- Jodelet, D. (Invierno 2003). Pensamiento social e historicidad. *Relaciones*, XXIV(93), 96-113 (1-16).
- López, A. (2008). *La formación docente: un proceso alternativo y continuo en el movimiento pedagógico de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPPIO)*. México: UPN. Tesis.
- López, N. (. (2011). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2011: la educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-Unesco. .
- Maldonado, B. (enero-junio de 2016). Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. *LuminaR. Estudios sociales y humanísticos*, XIV(1), 47--59. Recuperado el 25 de enero de 2019
- Morán, A. (2012). *El aula y las prácticas interculturales: El caso del conocimiento de la pesca en la cultura ikoots*. México: Tesis UPN.
- Nava Morales, E. (2018). La Comunalidad oaxaqueña: lucha y pensamiento indígena. En P. Canales Tapia, & S. Vargas (Edits.), *Pensamiento indígena en nuestra América. Debates y propuestas en la mesa de hoy*. (págs. 27-46). Santiago de Chile: Aridana Editores. Colección Estudio de las ideas. Recuperado el 8 de febrero de 2019, de <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=57125>
- Navarrete, F. (2016). *México racista. Una denuncia*. México: Grijalbo.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. España: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2005). *Caminos del reconocimiento*. Madrid: Trotta.
- Ricoeur, P. (2012). *Escritos y conferencias 2. Hermenéutica*. México: Siglo XXI.
- Robles, S., Rafael, C., & (Comps.). (2007). *Floriberto Díaz. Escrito. Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe*. México: UNAM.
- Salazar, S. (. (2015). *Educación y procesos de subjetivación: narrativa y oralidad*. México: UPN.

- Sandoval, E. y. (Dirección). (2014). *Hacerse maestro, un camino complejo*. [Película]. Obtenido de <https://www.youtube.com/user/UPNAjusco>
- Santos-Herceg, J. (2010). *Conflicto de representaciones. América Latina como lugar para la filosofía*. Chile: FCE. Recuperado el 29 de Diciembre de 2018, de <http://www.lecturasinegoismo.com/2018/12/conflicto-de-representaciones-jose.html>
- Sartorello, S., Bertely, M., Corral, G., López, A., & Ortelli, P. (2017). *De la escuela a la milpa educativa: tensiones y negociaciones intra e interculturales en la gestión y desarrollo de un proyecto educativo para el Buen Vivir*. San Luis Potosí: COMIE.
- SEP-CGEIB-CDI. (2007). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe*. México: CGEIB.
- Serrano Sánchez, R. C. (Mayo-Agosto de 2010). Pensamientos del profesor: Un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*(352), 267-287. Recuperado el 5 de Febrero de 2018, de <http://www.revistaeduca>
- Stavenhagen, R. (2013). La política indigenista del Estado mexicano y los pueblos indígenas en el siglo XX. En B. Baronnet, & M. Tapia Uribe, *Educación e interculturalidad. Política y políticas* (págs. 23-48). México: CRIM-UNAM.
- Tubino, F. (2015). *Aportes y límites de la hermenéutica diatópica al diálogo intercultural sobre los derechos humanos*. Obtenido de <http://eltalondeaquiles.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2015/09/TubinoHermDiatopica-1.pdf>
- Viaña, J., Tapia, L., & Walsh, C. (2010). *Construyendo interculturalidad crítica*. Recuperado el 7 de junio de 2018, de <http://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>
- Wallerstein, I. (2007). *Universalismo europeo: el discurso del poder*. México: Siglo XXI.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica* (págs. 75-96). La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Recuperado el 7 de junio de 2018, de <http://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>