



# UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

Dirección General de Investigación y Posgrado

Doctorado en Estudios Regionales



**Vivencias de educación intercultural. Experiencia, agencia y reflexividad de profesores interculturales en escuelas primarias periféricas**

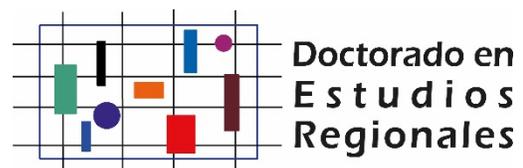
TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
**Doctor en Estudios Regionales**

PRESENTA  
**Adan Hernández Morgan**

DIRECTOR DE TESIS  
**Dra. Rosario Guadalupe Chávez Moguel**

CO-DIRECTOR DE TESIS  
**Dr. Gunther Dietz**

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS  
FEBRERO 2017



Doctorado en  
**Estudios  
Regionales**



DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO  
DES CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES  
ÁREA DE TITULACIÓN  
AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS



F-FHCIP-TD-016

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, a 26 de enero de 2017.

Oficio No. TDER/070/17.

C. ADAN HERNANDEZ MORGAN

Promoción: **SEXTA**

Matrícula: **14162008**

Sede: **TUXTLA GUTIERREZ, CHIAPAS.**

Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **JURADO** para el examen de grado del **Programa de Doctorado en Estudios Regionales, para la defensa de la tesis intitulada:**

**" VIVENCIAS DE EDUCACION INTERCULTURAL. EXPERIENCIA, AGENCIA Y REFLEXIVIDAD DE PROFESORES INTERCULTURALES EN ESCUELAS PRIMARIAS PERIFERICAS ".**

Se le **autoriza la impresión de seis ejemplares impresos y cuatro electrónicos (CDs)**, los cuales deberá entregar:

- Un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Seis tesis y dos CD: Área de Titulación de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades C-VI, para ser entregados a los Sinodales y a la Coordinación del Doctorado en Estudios Regionales.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Atentamente

*"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"*

**MTRO. GONZALO ESTEBAN GIRÓN AGUIAR**

Director (a)



**DR. APOLINAR OLIVA VELAS**

Coordinador (a) del Doctorado en Estudios Regionales.



C.c.p.- Expediente/Minutario.

GEGA/AOV/mcmd\*

La realización de esta investigación fue posible gracias a la beca otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), con número **(306865)**, durante mis estudios de doctorado en Estudios Regionales en la Universidad Autónoma de Chiapas, (Unach).

## **AGRADECIMIENTOS**

A Cristina, Antonio, Lupita, Valeria, Javier, Ángela, Reynaldo y Floria profesores interculturales quienes a través de su palabra, su historia, su memoria abrieron su corazón para donarlo en forma de experiencia para este proyecto. A ellos mi profundo reconocimiento y agradecimiento por permitirme ser un compañero más en su andar.

A los compañeros profesores de lucha quienes con sus ideas, palabras, entrega y apoyo fueron fortaleciendo mi caminar, aun con los problemas que nos aquejan. A todos ellos mi hermandad y compromiso por una educación que promueva la conciencia ética y política de los pueblos.

A mi entrañable compañera Ma. de Lourdes Morales Vargas, quien ha compartido noches de desvelos en la búsqueda de nuevos logros en nuestra formación profesional.

Este trabajo también ha sido fruto de largas conversaciones con mis amigos y compañeros Danae Estrada Soto, Eriván Velasco Núñez, Gladys Margoth Pérez González, Alfonso Matambú Salas, Diana Lizbeth Ruíz Rincón y todo los que conformamos la 6ª Promoción del doctorado. A todos ellos agradezco la compañía y la experiencia de compartir la formación doctoral.

A la Dra. Rosario Guadalupe Chávez Moguel, Dra. Nancy Leticia Hernández Reyes, Dra. María Mayley Chan Chiu y la Dra. Rosana Santiago García por su apoyo y orientación, pero de forma especial agradezco la confianza que me han brindado. A todas ellas, mi más sinceros agradecimientos.

Al Dr. Gunter Dietz quien desde la Universidad Veracruzana hizo anotaciones, comentarios y observaciones al interior del documento para su mejora, a él mi profundo reconocimiento por su ayuda y sobre todo por su invaluable labor en la formación de investigadores.

Al Dr. José Ignacio Rivas Flores y al grupo de profesores que pertenecen al Profesorado, Cultura e Innovación Educativa (ProCIE) de la Universidad de Málaga, España, por las observaciones al documento y por aceptar mi estancia en la universidad, espacio que fortaleció el trabajo de investigación.

A la Universidad Autónoma de Chiapas, mi ALMA MATER, por el cobijo que me ha brindado durante años en el proceso de mi formación.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por la oportunidad de ser uno de los becarios de los programas de excelencia y concluir con mi programa de formación doctoral.

# DEDICATORIA

A Grecia Valentina y Nolán Emilio  
Mis entrañables amores

Madre  
Soy tu tiempo, tu historia, tu memoria...

Padre  
La pelota que arrojaste mientras jugabas  
aún no ha tocado el suelo...

# ÍNDICE

<b>Introducción.....</b>	<b>9</b>
<b>Capítulo 1. La educación intercultural en contexto global y local .....</b>	<b>25</b>
<b>1.1 La educación en el contexto global .....</b>	<b>25</b>
1.1.1. Lento proceso de deshumanización de la educación .....	25
1.1.2. Tendencias de la educación en el marco de lo global.....	31
1.1.3. "Educación de calidad" en el marco del poder fáctico. ....	38
<b>1.2. Educación intercultural. Una propuesta aún en debate .....</b>	<b>43</b>
1.2.1. ¿Qué se entiende por educación intercultural? .....	43
1.2.2. El discurso político de la educación intercultural .....	58
1.2.3. Educación intercultural como política de Estado .....	65
<b>1.3 Políticas de educación intercultural en el marco de las reformas curriculares ...</b>	<b>75</b>
1.3.1. Orientaciones del Currículum hacia la educación intercultural .....	75
1.3.2. Escuelas Normales Interculturales en Chiapas: Desafíos en la formación docente..	82
<b>Capítulo 2. Educación intercultural como región vivida. Agencia, experiencia y hospitalidad.....</b>	<b>87</b>
<b>2.1 La educación intercultural como región vivida.....</b>	<b>87</b>
2.1.1. La institución educativa como espacio vivido y significado.....	91
2.1.2. La región como espacio emocionalmente vivido .....	95
<b>2.2 La educación intercultural como agencia.....</b>	<b>100</b>
2.2.1. La agencia en los actores de la educación intercultural.....	102
2.2.2 La escuela vivida como espacio de reflexividad .....	105
<b>2.3 Región vivida: experiencia y hospitalidad .....</b>	<b>113</b>
2.3.1. La experiencia punto de partida hacia la hospitalidad.....	113
2.3.2. Re-pensar la educación intercultural. Alteridad y hospitalidad.....	120
2.3.3. Acción educativa intercultural como relación de alteridad .....	126
<b>Capítulo 3. Región Sede. Tensiones, negación y negociación de la educación intercultural .....</b>	<b>127</b>
<b>3.1 San Cristóbal de Las Casas. Centro y periferia .....</b>	<b>129</b>
3.1.1. Contexto de la investigación. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas .....	130
3.1.2. Tensiones y conflictos de inmigración periférica en la ciudad .....	131
3.1.3. Región Sede: Tensiones, negación y negociación entre centro y periferia .....	136
<b>3.2 Instituciones educativas periféricas .....</b>	<b>142</b>
3.2.1. Escuela Normal Primaria "Lic. Manuel Larraínzar" .....	142
3.2.2. Tensiones y conflictos en el marco de la reforma curricular intercultural.....	143
<b>3.3 Escuelas Primarias periféricas en la ciudad. Lo indígena como referencia para "hacer" educación intercultural.....</b>	<b>149</b>
3.3.1. Ubicación y característica las Escuelas Primarias .....	149
3.3.2. La lengua y el grupo étnico de los niños como referencia para hacer educación intercultural.....	157
<b>Capítulo 4. Construcción metodológica: Voces, rostros, nos-otros en la investigación .....</b>	<b>129</b>
<b>4.1 Metodología: la experiencia y el relato como acción.....</b>	<b>161</b>
4.1.1. Proceso epistémico de la investigación.....	161
4.1.2. El enfoque biográfico narrativo.....	168

<b>4.2 El sendero .....</b>	<b>170</b>
4.2.1. Colocación, escucha y devolución.....	170
4.2.2. Re-construcción subjetiva al narrar .....	173
<b>4.3 Proceso y experiencia en la investigación.....</b>	<b>170</b>
4.3.1. Selección de los colaboradores .....	170
4.3.2. Narrativas: técnicas y procedimientos .....	175
4.3.3. Nos-otros. Colaboradores de la investigación.....	189
4.3.4. Análisis de los relatos.....	194
<b>Capítulos 5. Vivencias de educación intercultural. Experiencias en-co-reflexión con las historias de vida escolares .....</b>	<b>199</b>
<b>5.1 Experiencias y vivencias en el Trayecto Escolar en Educación Básica en-co- reflexión como profesores interculturales .....</b>	<b>199</b>
5.1.1. Disciplina y castigo en las experiencias escolares.....	199
5.1.2. Castellanización y homogenización en las experiencias escolares .....	207
5.1.3. Autoridad y poder en las experiencias escolares.....	215
<b>5.2 Re-significar las experiencias escolares desde la hospitalidad .....</b>	<b>224</b>
5.2.1. Educar desde la hospitalidad, más allá de lo institucional .....	224
5.2.2. Hacer educación intercultural desde dentro, desde la otredad.....	236
5.2.3. Hacer educación intercultural desde y con la experiencia .....	244
<b>Capítulos 6. Vivencias de educación intercultural. Experiencias en-co-reflexión como profesores interculturales.....</b>	<b>249</b>
<b>6.1 Experiencias y vivencias en el Trayecto Formación Inicial de la licenciatura en-co- reflexión como profesores interculturales .....</b>	<b>249</b>
6.1.1. Experiencias sobre la elección profesional. Rastros y rostros .....	251
6.1.1.1. Del lugar de origen a la ciudad para continuar con los estudios profesionales...249	
6.1.1.2. La elección de estudiar la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural.....257	
6.1.2. Vivencias y experiencias en la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Biligue .....	265
6.1.2.1. Educación intercultural en el modelo por competencias.....	263
6.1.2.2. Educación intercultural "pertinente" con acento en lo indígena.....	273
6.1.2.3. Educación intercultural diferenciadora.....	286
<b>6.2 Vivencias y experiencias en el Trayecto de Prácticas docentes en-co-reflexión como profesores interculturales .....</b>	<b>296</b>
6.2.1. Agencia y reflexividad como profesores interculturales.....	297
6.2.2. Agencia y reflexividad de la práctica docente .....	303
6.2.3. Vivencias y hospitalidad como profesores interculturales.....	310
6.2.4. Experiencias y agencia en comunidad .....	314
<b>Conclusiones.....</b>	<b>320</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>332</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>345</b>

Lo que hemos observado en los meses recientes es la extensión de un Estado totalitario, cuyas políticas educativas no son objeto de diálogo ni están disponibles a la consulta de los gobernados o de los directamente involucrados en la enseñanza: padres de familia, maestros y alumnos; por el contrario, se imponen negando la sobriedad de las mentes y universidades más destacadas de este país, que lejos de ser consejeros de las decisiones importantes en el terreno educativo, se han convertido en la conciencia y la voz crítica de la ciudadanía contra la reforma educativa.

*Lev Moujahid Velázquez Barriga*

La guerra declarada por la ignorancia del poder contra la voz de la conciencia encarnada en el magisterio nacional constituye una llamada a despertar para todos los ciudadanos de nuestra querida patria. Si dejamos solos a nuestros maestros, a nuestros sabios, a nuestros mentores, la historia nos juzgará. Si hoy damos la espalda a los trabajadores de la educación nos condenaríamos a un futuro de analfabetismo político controlado por gobernantes avariciosos y perezosos que solamente valoran al lucro y la ganancia.

*John M. Ackerman*

En las escuelas normales se forman maestros para ser maestros. Muchos de sus estudiantes provienen de familias humildes o son hijos de docentes. De sus aulas salen profesores que saben enseñar, y que abrazan la docencia como opción de vida.

*Luis Hernández Navarro*

Carmelo Ramírez Morales es el primer sobreviviente de Ayotzinapa que se ha visto obligado a dejar el país por amenazas y ahora pide asilo político a las autoridades estadounidenses.

“Llegué a fines de diciembre –dice vía telefónica desde Minnesota–, pero tomar la decisión de salir fue triste. Quienes me amenazaban ya estaban presionando a mi familia”.

Tiene 20 años. Sobrevivió a los ataques de septiembre de 2014 en Iguala y es primo de uno de los 43 desaparecidos, Carlos Iván Ramírez Villarreal. Para resguardar su seguridad, por meses usó un nombre falso –Francisco Sánchez Nava–, “pero de nada sirvió”. Le llovieron amenazas desde que comenzó a dar testimonio público, cuando puso cuerpo y rostro a la denuncia.

“La primera vez fue cuando me invitaron a unas ruedas de prensa en Coahuila, en febrero de 2015. Me empezaron a mandar mensajes desde números desconocidos; decían que si no paraba de denunciar, tanto yo como mi familia íbamos a sufrir las consecuencias”.

Periódico La Jornada  
Sábado 21 de mayo de 2016

## Introducción

Yo entiendo desde lo que me enseñaron en la Escuela Normal, que la educación intercultural es una propuesta educativa que busca construir alternativas para atender la diversidad cultural de los pueblos indígenas. Pero me pregunto si eso es suficiente, porque entonces no tiene nada de nuevo con otras propuestas educativas, seguimos *indigenizando* lo indígena, seguimos *exotizando* lo indígena, seguimos creyendo que quienes necesitamos ser "interculturalizados" somos los indígenas; me parece muy cómodo de observar y ver desde afuera, etiquetar, nombrar e intervenir sobre ello (...)

(Floria, 2016)

La educación intercultural en México se impulsó como una propuesta educativa con distintos ejes, entre los que destacan la creación de políticas educativas, la creación de Planes y Programas de Estudios, universidades y escuelas normales a lo largo y ancho del país, priorizando en todo momento los contextos con mayor población indígena. Esta tendencia educativa puntualizó la educación intercultural como eje articulador de la educación indígena con especial atención al rescate del "conocimiento, la lengua y la cultura" de las comunidades indígenas.

Para el caso de las Escuelas Normales en el 2004 se instrumentó una política de reforma curricular que posibilitó la creación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB) – de aquí en adelante se referirá como LEPIB–, y con ello, la conversión de Escuelas Normales Generales a Escuelas Normales Interculturales. La propuesta educativa intercultural se propuso la formación de profesores interculturales bilingües que atendieran la educación preescolar y primaria de las comunidades indígenas a lo largo y ancho del país, en respuesta a ello se crearon más de 24 Escuelas Normales Interculturales (SEP-DGESPE, 2005).

En el caso de Chiapas se reformaron los Planes de Estudios de tres escuelas normales: Escuela Normal Indígena Intercultural "Jacinto Canek", Escuela Normal Primaria Intercultural "Lic. Manuel Larraínzar" y la Escuela Normal del Estado. Aunque cada institución responde a un Plan de Estudios nacional de la

Licenciatura en Educación Primaria o preescolar intercultural bilingüe, lo cierto es que cada una tiene su propia especificidad para el proceso de selección de los estudiantes. Por ejemplo, el caso de la Escuela Normal Indígena Intercultural “Jacinto Canek”, el acento está puesto exclusivamente en lo indígena, su perspectiva ideológica se asienta sobre la base de la acción afirmativa que busca empoderar a los profesores indígenas para el rescate de los conocimientos, la lengua, en general, de la cultura indígena en Chiapas; por lo tanto en su proceso de selección se exige que los estudiantes provengan de comunidades indígenas y que tengan dominio oral de su lengua materna.

Por su parte, las otras dos instituciones Escuela Normal Primaria Intercultural “Lic. Manuel Larraínzar” y la Escuela Normal del Estado, fueron instituciones que al reformarse curricularmente la planta docente y la estructura operativa y funcional ha permanecido sin cambio alguno. Por ejemplo, se aceptan estudiantes sean o no indígenas, la planta docente no es indígena, se promueven dos lenguas tseltal y tsotsil como cursos co-curriculares, y la base ideológica se centra en una educación intercultural para atender la diversidad cultural y pedagógica de los niños.

En todo el país donde se crearon las Escuelas Normales Interculturales es visible la diferenciación entre aquellas que son indígenas interculturales, y las que únicamente se asumen como interculturales. Esta diversificación tiene que ver con un posicionamiento ideológico, político e intelectual que entreteje una diversidad de significados de lo que podemos entender como educación intercultural; la arena discursiva se torna compleja en tanto más política ideológica que educativa, pues lo indígena se convierte en un tema de debate que pone en jaque todo lo que se proponga desde la política educativa como propuesta asimilacionista para las comunidades indígenas.

En esta arena discursiva, la educación intercultural aunque tiene una base curricular homogénea, lo cierto es que cada contexto y cada institución se particulariza no sólo el sentido, o el significado de lo que se entiende por esta propuesta educativa; sino que además, cada institución asume procesos particulares para promover, desarrollar y organizar los contenidos educativos en la

formación de profesores; además cada institución asume su propio posicionamiento ideológico de lo que significa la educación intercultural, lo que desde luego se manifiesta en la experiencia formativa de quienes se forman como profesores interculturales en estas instituciones.

Por eso, en un primer momento se propuso en el trabajo de investigación analizar las vivencias y experiencias de educación intercultural de los profesores que se formaron en la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural, así como las experiencias como profesores en las Escuelas Primarias de la periferia de San Cristóbal de las Casas, Chiapas. En este caso interesaba puntualizar el trayecto de formación en la Escuela Normal, así como el trayecto de la práctica docente. Sin embargo, al hacer la investigación desde un enfoque biográfico narrativo fue importante la emergencia del trayecto escolar que los profesores vivieron como estudiantes de educación básica; esto en conjunto con los otros dos trayectos, enriqueció el análisis para entender la experiencia, la agencia y la reflexividad como profesores interculturales.

Se partió del supuesto de que la agencia y la reflexividad son dos recursos centrales en las experiencias y vivencias de los profesores para posibilitar, lo que para ellos significa la educación intercultural. Además, como agentes educativos son quienes inciden, transforman y re-significan la propuesta de educación intercultural en las sedes (instituciones educativas) donde interactúan cotidianamente con los compañeros profesores, alumnos y padres de familia. Por tanto, no son consumidores o aplicadores de una propuesta curricular que se impone desde la institución, la Secretaría de Educación Pública (SEP) o desde la Dirección General de Educación para Profesionales de la Educación (DGESPE) quienes determinan un tipo de Plan de Estudios para atender la educación indígena en Chiapas.

Al contrario, estos agentes educativos a partir de sus vivencias y experiencias en las sedes (Escuela Normal y Escuelas Primarias) de-construyen los significados de la educación intercultural como propuesta de la (SEP-DGESPE), para ponerlos en un terreno de discusión con las vivencias y experiencias como estudiantes y como profesores interculturales. Es en este

ámbito de las prácticas sociales, tal como lo expresa Giddens (2005) el significado emerge a partir del espacio-tiempo, la rutinización, la reflexividad y la experiencia que viven como profesores interculturales durante su formación y en la prácticas docentes.

El proceso de regionalización de las prácticas sociales se realizó a partir de cuatro aspectos nodales: a) La capacidad de agencia del agente o actor educativo de la educación intercultural, b) la sede como espacio tiempo y rutinización de las prácticas escolares, c) las experiencias como acontecimientos nodales, y d) la educación intercultural vivida como principio de alteridad y acontecimiento. En este sentido, entendemos que la educación intercultural es un proceso de reconocimiento del “otro”, una forma de correspondencia con el otro como autentico y diferente, reconociendo en todo momento, que las experiencias, al ser reconocidas como nudos de nuestras vivencias posibilitan y transforman nuestras relaciones con los otros, por tanto los sentidos, significados y posturas con relación a la propuesta educativa de la educación intercultural.

Lo que obligó a un proceso de problematización a partir de las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las experiencias escolares significativas que los profesores recrean en sus historias de vida para reflexionar su labor como profesores interculturales?, ¿cómo significan las experiencias educativas que vivieron durante su formación en la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe y que ahora recrean como profesores? y ¿qué experiencias vividas posibilitan la reflexividad como profesores interculturales durante las prácticas docentes en las escuelas primarias periféricas de San Cristóbal de las Casas, Chiapas?

Considerando lo anterior, el objetivo general de la investigación se centró en analizar las vivencias y experiencias de educación intercultural que los profesores se han construido durante su trayecto escolar en la educación básica, en la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural y durante las prácticas docentes que realizaron en las Escuelas Primarias de la periferia de San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Por lo que fue necesario construir las experiencias a partir de las narrativas escolares que ellos mismos fueran organizando durante los

círculos de reflexión, con las entrevistas y en el marco de las vivencias en las escuelas primarias donde laboraban.

La investigación en su dimensión epistémica dialéctico constructivista buscó articular la relación entre narrador y narratario procurando siempre una relación horizontal. Donde respeto, cuidado y acogimiento del otro son relacionales y fundan conocimiento, como lo afirma Bertaux (1993) ninguno tiene más conocimiento que el otro, sino que contribuyen y se complementan mutuamente. Esta relación colaborativa posibilitó la emergencia de narrativas escolares que vivieron los profesores interculturales a lo largo de la trayectoria en educación básica, y apuntaló el análisis de los procesos de reflexividad que hacen como profesores interculturales de estas experiencias.

Además recuperar e identificar las experiencias que muestran las formas en que los profesores se agencian de la educación intercultural, durante su formación profesional en la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe. Así como analizar las experiencias que posibilitan la reflexividad de la educación intercultural a partir de sus vivencias durante las prácticas docentes en las escuelas primarias, espacios educativos que se ha denominado sedes en esta región de estudio.

Como se ha expresado en el apartado anterior, son muchas las razones que motivaron el interés por esta investigación, entre las que destacan ser profesor en una Escuela Normal Intercultural y ser indígena zapoteca. Lo primero, ha posibilitado un acercamiento con los jóvenes, conocer algunas de sus preocupaciones formativas, pero sobre todo vivir con ellos el reto de ser profesores interculturales, por eso, al tener la oportunidad de realizar la investigación me he concentrado específicamente en las vivencias y experiencias; lo segundo, tiene que ver con la interpelación que hacen las propuestas que puntualizan lo indígena como centro de un proceso educativo. Considero, que lo último sigue siendo una tarea pendiente histórica, no sólo por el Sistema Educativo Mexicano, sino incluso, por las personas que habitamos los espacios sociales, la diferencia, como principio fundamental de nuestras relaciones.

En el proceso de construcción del objeto de estudio fue necesario hacer una búsqueda de aquellos trabajos de investigación que se han realizado en el ámbito de la educación intercultural. En este proceso fue interesante encontrar dos ámbitos puntuales desde donde las investigaciones se había concentrado, por un lado investigaciones relacionadas con la educación intercultural en el ámbito de la educación básica, y por el otro, aquellas que se centraban específicamente en el ámbito de las escuelas normales. Fue importante, en estos casos, distinguir los resultados y los procesos que se había utilizado para dar cuenta de la educación intercultural.

En suma las investigaciones analizadas visibilizaron aspectos importantes como: a) la interculturalidad, es posible en la medida que el docente, maestro, profesor que trabaje con los alumnos hable una lengua indígena, esto de alguna manera conlleva a que la relación docente-alumno-comunidad permita mejores condiciones en el aprovechamiento escolar de los alumnos; b) La diversidad o la interculturalidad se puede promover en el aula, siempre y cuando los docentes no indígenas tengan las competencias didácticas para promover estrategias de aprendizaje desde la lengua materna de los niños, c) una educación intercultural requiere distinguir entre el potencial emblemático y pedagógico de las lenguas indígenas; d) la escuela multicultural es un terreno de tensión provocada por una serie de actitudes negativas como la discriminación, prejuicios, temores disfrazados de indiferencia e ignorancia cuyo resultado final, en el ámbito académico, es un bajísimo rendimiento escolar con fehacientes resultados, igualmente negativos.

Se puede observar que con respecto a la educación intercultural, los resultados son pocos favorables, y más aún en el contexto de la educación indígena, lo que implica consolidar una propuesta educativa, que se oriente a los logros de la educación intercultural. Podemos decir que una educación intercultural requiere distinguir entre el potencial emblemático y pedagógico de las lenguas indígenas.

Desarrollar una investigación con profesores egresados de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, quienes realizaron sus prácticas

docentes en Escuelas Primarias periféricas de San Cristóbal de Las Casas, se ha convertido en una oportunidad para conocer de cerca su sentir, posibilitar un encuentro relacional y humano que permite un modo distinto de hacer investigación; es decir, hacer investigación que hace emerger las cualidades de los sujetos, más allá de toda objetividad experimental. Estos profesores dan cuenta de procesos, sentidos y significados construidos sobre la propuesta de educación intercultural a la que refieren las políticas educativas actuales traducidas en planes de estudios; al mismo tiempo las prácticas cotidianas de estos profesores brindan elementos a los debates académicos, políticos y escolares que actualmente se proponen para los grupos minoritarios, y en este caso para indígenas.

Entre las sedes que fueron consideradas para este trabajo de investigación destacan la Escuela Normal “Lic. Manuel Larraínzar”. Esta sede es importante por dos razones, la primera tiene que ver con el modelo de educación intercultural que se oferta, vinculada directamente de una política institucional de la Secretaría de Educación Pública –en adelante SEP– y que los profesores de la LEPIB reproducen o promueven como alternativa educativa para atender lo indígena. En los hallazgos de los profesores interculturales colaboradores de la investigación se recuperan aspectos que dan cuenta de esta situación en la Escuela Normal.

Lo segundo, tiene que ver con el espacio geográfico donde se encuentra la institución, pues de acuerdo a criterios de la SEP, con la creación de la Escuela Normal Intercultural en San Cristóbal de Las Casas se pretende formar profesores interculturales bilingües para la atención de poblaciones indígenas de Chiapas. Esta decisión, de acuerdo a los hallazgos que se encontraron, ha generado no sólo tensión al interior de la propia institución, sino que además, pone en tensión la formación de los alumnos indígenas y mestizos, pues la educación intercultural se reduce a una serie de competencias lingüísticas, como si lo indígena se redujera exclusivamente a la lengua.

Con respecto al contexto de la investigación se han considerado como sedes las Escuelas Primarias periféricas donde los profesores realizaron las prácticas docentes, son escuelas con modalidad multigrado, con una población del

75% de niños indígenas. Destacan la Escuela Primaria “Ignacio Zaragoza” ubicada en Ranchería Huitepec, Los Alcanfores; la Escuela Primaria “Ignacio Allende”, ubicada en Colonia la Hormiga, la Escuela Primaria “Sor Juana Inés de la Cruz”, ubicada en Col. Patria Nueva. Estas instituciones son importantes, no por que los profesores realicen ahí su práctica, sino más bien, son los espacios donde la ruptura entre lo formativo y vivido hacen emerger otras construcciones sobre lo se entiende como educación intercultural, es decir, que a partir de la reflexividad que hacen con lo vivido, las experiencias formativas profesionales, y las experiencias escolares como alumnos en educación básica, posibilitan la capacidad de agencia como profesores interculturales.

De este modo, en el trabajo de investigación en su conjunto se presenta en tres bloques que conforman seis capítulos: El primer bloque está compuesto por dos capítulos 1 y 2 donde se discute la parte teórica; el segundo bloque compuesto también por dos capítulos 3 y 4 que refieren a lo contextual y el proceso metodológico; y en el tercer bloque compuesto por los dos últimos capítulos 5 y 6 se presentan los resultados de la investigación. A continuación se describe de forma breve el contenido de cada capítulo.

En el capítulo 1 que se ha denominado “*La educación intercultural en el contexto local y global*” se discuten dos ejes de análisis. Por un lado se analiza la problemática actual que atraviesan los sistemas educativos, específicamente el mexicano. En este contexto el análisis se centra en una educación centrada en crear condiciones de individualidad, una sociedad cada vez más fragmentada, producto de una tendencia mundial hacia el consumo, caracterizada por políticas económicas, la fluctuación de la renovación tecnológica continua y las políticas de libre mercado o neoliberalismo; que traen consigo nuevas formas de relación social en el contexto nacional e internacional. Esta nueva relación dinamiza no sólo las formas de organización de la empresa, sino además, promueve un sistema de relaciones de competitividad donde la distancia entre la riqueza y pobreza se acentúa de forma abismal. Cada día, como lo afirma Delors (1996) los países más pobres que no logran competir con las economías mundiales se

someten a políticas de privatización, generando con ello, problemas de orden social donde la pobreza, es todavía más visible.

El despliegue de políticas y discursos sobre la necesidad de “innovar la educación” están apuntaladas desde el marco de la competitividad, la productividad, la eficacia, la eficiencia y otros estándares de mercado están mediando los sistemas educativos más allá de centrarse en una educación que construya otras relaciones simétricas entre quienes viven cotidianamente la escuela y su entorno social y humano. En general, el Sistema Educativo Mexicano –en adelante SEM– avanza por dos rutas distintas, por un lado una Política Educativa que busca garantizar y responder a los lineamientos de organismo como Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), Banco Mundial (BM), Fondo Monetario Internacional (FMI), para garantizar una supuesta “*calidad educativa*” intimidando, agrediendo e imponiendo su visión de innovación (Arredondo; 2011, Fernández; 20013); y por otro lado desconociendo la capacidad de los actores centrales (profesores, alumnos y padres de familias) a quienes no se les ha dado la palabra, ni se les ha incluido en las decisiones de las políticas y reformas educativas; así como para dar cuenta de lo que pasa en los espacios escolares, sobre sus aportaciones, sobre sus logros y problemáticas.

Como dijera Fullan (2005) es más fácil que desde arriba se hagan comentarios punitivos que desacreditan la tarea de los docentes, más que reconocer sus aciertos y fortalezas. Lo anterior, nos obliga a reflexionar la situación que atraviesa el actual SEM y la tendencia a ser totalmente verticales, es decir, reformas pensadas desde la lógica de estructuras y políticas económicas que dejan fuera a quienes están directamente vinculados con los procesos desde abajo, esto es, que el profesorado y sus propuestas son invisibilizados por completo. Por ello, las investigaciones sobre la vida y la labor docentes suponen un poderoso antídoto para tal ofuscación deliberada. De ahí la importancia de hacer emerger nuevas iniciativas para reformar, reestructurar y reconceptualizar la educación; mientras que ignorarlos sólo produce reacciones contrarias a la esencia misma de las reformas.

En este capítulo se intenta dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Qué se entiende por educación intercultural? y ¿cuáles son las acotaciones que son necesarias establecer, entre interculturalidad, diversidad y educación intercultural?, preguntas que se intentan resolver, especialmente porque esto nos permite establecer un puente con lo que se propone en este trabajo, una propuesta regional de educación intercultural desde las vivencias y experiencias de los profesores interculturales, como un proceso de agenciamiento y reflexividad vivida en los espacios educativos (sedes).

La educación intercultural como proyecto social, al igual que la interculturalidad tiene un fin último, visibilizar sistemas de relación, ejercicios de poder que subyacen en nuestras acciones como seres humanos, acciones que son producto también de un sistema, de una historia, de un contexto, de ideologías. En suma, de estigmas impuestos sobre nuestras sociedades donde la razón y la verticalidad son el común denominador de las relaciones culturales y humanas. Romper con estos estigmas, implica ampliar el espectro, alzar la mirada y fundar otras formas de relación simétrica que ponga en igualdad, no sólo de nuestra condición cultural, sino nuestras más genuinas relaciones humanas.

Existen un sin fin de definiciones sobre lo que podemos entender por educación intercultural, incluso el *locus* en nuestro país (México), así como otros países latinoamericanos, está mediado por lo menos desde dos perspectivas distintas, las concepciones que surgen *desde abajo* (alternativas) y las propuestas *desde arriba* (institucionales). Desde lo institucional, la educación intercultural se entiende como propuesta educativa que busca, entre otras cosas, atender la diversidad cultural, étnica y lingüística con una serie de estrategias y actividades que desde lo escolar intentan sensibilizar, revalorar y reconocer nuestra riqueza pluricultural.

De ahí que este tipo de educación esté orientada principalmente a la educación indígena, aunque desde los argumentos de la propia Secretaría de Educación se busca ampliar el proyecto hacia la sociedad en general. Dietz (2005 y 2012) haciendo una observación puntual, considera que éstas políticas educativas diferenciales están destinadas a grupos minoritarios, autóctonos,

indígenas, no a mayorías alóctonas. Por eso, una fuerte crítica que se desprende es que “la educación intercultural bilingüe corresponde más bien a un enfoque de viejo cuño, que intenta actualizarse apropiándose de una política intercultural para justificar su permanencia y la continuación de su proyecto de absorción de las culturas y las lenguas indígenas a la llamada cultura nacional” (Muñoz, 2003; Bensasson, 2013).

En el capítulo 2, que se ha denominado “*Educación intercultural como región vivida y significada de la educación intercultural. Agencia, experiencia y hospitalidad*”, se discuten los referentes teóricos que han permitido construir las categorías de análisis que se ha propuesto identificar con relación a las vivencias y experiencias que los profesores en los tres trayectos: la experiencia de escolarización en la educación básica y la formación profesional en la licenciatura, y las vivencias sobre las prácticas docentes como profesores interculturales en las Escuelas Primarias periféricas en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

Se recuperan aportes de Sánchez (1991) quien expresa que la región como un espacio vivido se puede entender como espacio de convivencia al ser la instancia en que se desarrollan las interacciones sociales diarias; se centra en las coordenadas del aquí y del ahora, con base en las relaciones que hombres y mujeres mantienen con su espacio inmediato. Además, es una fuente de recursos que permiten recuperar la cotidianidad de las personas que habitan y significan un espacio geográfico en función de las estructuras impuestas. La sociedad en su conjunto, las instituciones, los lugares, los espacios, son objeto de análisis desde distintas disciplinas que intentan comprender la geografía humana. Además, la región entendida como un espacio vivido y significado, nos invita a visibilizar la forma en que configuramos el mundo con nuestro vivir, con las relaciones de aceptación del otro como legítimo en sus diferencias.

Otros aportes teóricos que se discuten en este capítulo son las categóricas de experiencia, agencia, reflexividad y hospitalidad. De acuerdo con teoría de la estructuración propuesta por Giddens (2005), se considera que son los agentes quienes a partir de la reflexividad posibilitan y transforman las estructuras. Es decir, que el agente posee una conciencia discursiva asociada a su capacidad de

describir las razones de su obrar de forma reflexiva, proceso que se activa en la media que se cuestiona sobre las condiciones de la estructura y su actuar en ella. En este caso, el agente o actor educativo al que nos referimos, no es el profesor que egresa de LEPIB con un título que lo distingue como profesor intercultural; sino aquel, que con base al proceso de reflexividad de la experiencia escolarizada y la vivencia como profesor *in situ* hace posible caracterizarlo como lo que estamos refiriéndonos, un profesor intercultural.

En la parte final del apartado se abordan las categorías de educación intercultural como alteridad y hospitalidad, la intención es poner a consideración algunas categorías analíticas que nos permitan visibilizar, lo que estos profesores interculturales están significando de la educación intercultural desde sus propias experiencias y vivencias escolares. En este sentido, se busca repensar la educación no para la integración, la asimilación, o la tolerancia, sino una educación para la *hospitalidad*, que de acuerdo a Levinás (1991) es “la relación educativa surgirá ante nuestros ojos como una relación constitutivamente ética. La ética, entonces, como responsabilidad y hospitalidad, no será entendida como una mera finalidad de la acción educativa, entre otras, sino por su condición de posibilidad de inclusión del otro (p. 32). Esta perspectiva es lo que se constituye como nuestro horizonte, un marco teórico que se revela esclarecedor de las vivencias y experiencias que los profesores hacen de la educación intercultural para hacer frente a nuestro presente desde una óptica de la ética y política de transformación.

En el capítulo 3, que se ha denominado “*Región sede: Tensiones, negación y negociación de la educación intercultural*”, interés acotar la región de estudio a partir de las sedes, que en éste caso, son las instituciones educativas donde se lleva a cabo el proceso de formación inicial de los profesores interculturales: Escuela Normal “Lic. Manuel Larraínzar” y las Escuelas Primarias periféricas donde se realizan las prácticas docentes interculturales. Se destacan las tensiones, negación y negociación en torno a las prácticas sociales rutinizadas (Giddens, 1995), que los actores viven y significan a partir del establecimiento de

una propuesta de educación intercultural para atender escuelas indígenas y rurales en San Cristóbal de Las Casas.

San Cristóbal de Las Casas es una ciudad que históricamente ha estado permeada por relaciones duales (Aurbry, 2008), aunque en los últimos años la migración externa e inmigración interna parecen convertirla en poli-étnica (Paniagua, 2005), o interétnica, como lo afirma Sartorello (2011). Las fronteras entre indígenas, mestizos y coletos<sup>1</sup> es visible, no sólo en las relaciones cotidianas, sino en los sistemas de organización social, política, económica y educativa que son asimétricas entre sus habitantes. Tensiones, negación y negociación son el común denominador de las relaciones que se establecen, no sólo de forma institucional, sino entre personas que habitan la ciudad; algunos por considerarse “auténticos” y otros por sus condiciones de pobladores “incomodos” migrantes de comunidades por diversos problemas, entre los que destacan lo político, económico y religioso.

Las sedes: Escuela Normal y Escuelas Primarias que se ubican en la periferia de la ciudad son espacios educativos que nos interesa destacar por dos razones fundamentales. Primero: La Escuela Normal es una institución que desde 2004 oferta la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, espacio que tiene como fin formar profesores interculturales para atender la diversidad cultural en las comunidades indígenas. La oferta educativa de la licenciatura en San Cristóbal de Las Casas se justifica por la diversidad de grupos indígenas y mestizos (SEP, 2000) que habitan las localidades periféricas y que requieren de atención pertinente por parte de profesores con un perfil adecuado. Segundo: Las Escuelas Primarias que se seleccionaron para el estudio se ubican en localidades

---

<sup>1</sup> La expresión “coletos” hace referencia y autoreferencia de los habitantes “auténticos” de San Cristóbal de Las Casas, en especial de las familias ladinas que llevan viviendo varias generaciones en la ciudad. Burguete (2004) indica que coletos se deriva o tiene su origen de la vestidura de piel, generalmente de ante, con cuello, que deben de haber usado nuestros antepasados en la época colonial, este es un origen de nuestro gentilicio muy digno, decente y recuerda a un vestido masculino. Parte de esta indumentaria pudo haber sido la famosa colita de caballo o de cabello. Ser coletos es un orgullo, un distintivo de abolengo, de señorío, de historia, de honor, de valentía y de inteligencia. Sin embargo Gutiérrez (2014) considera que esta definición del “ser coletos” se hace con referencia al otro, a la oposición a lo otro; es decir, se establecen fronteras de pertenencia a determinado grupo que no permiten el acceso a otros miembros.

periféricas de la ciudad con una población diversa en su mayoría indígenas teltales, sotsiles y mestizos.

Estas instituciones mantienen una vinculación (SEP-DGESPE, 2000) directa con la Escuela Normal Primaria Intercultural “Lic. Manuel Larraínzar”, para que los profesores interculturales en formación realicen las prácticas docentes en la etapa final de la licenciatura durante un año en estas instituciones educativas. Lo que aquí interesa precisar, son las características que tienen las sedes a partir de una propuesta de educación intercultural, que se ha implementado como política educativa para indígenas; así como las vivencias que los profesores interculturales han tenido durante sus prácticas docentes en las escuelas primarias. Para poder dejar en claro a que se está denominando *Región sede*, se ha contextualizado la región como espacio geográfico y territorio, para posteriormente acotarlo en términos de Giddens (2005), a sedes, donde la estructura agente-institución adquieren sentido en su constante dinamización; nuestras sedes (instituciones educativas) son los espacios que los profesores interculturales viven desde las prácticas sociales, las rutinas y la capacidad de agencia para significar la educación intercultural.

En lo que respecta al capítulo 4, que tiene por título “*Construcción metodológica. Voces, rostros, nos-otros en la investigación*”, el lector podrá evidenciar la manera en que se construyó metodológicamente la investigación. Lo que encontrará, orbita entre las posturas éticas, humanas, sensibles y metodológicamente reflexivas sobre las que tuvo auge la entrada al campo, las conversaciones sostenidas, las apuestas epistemológicas y sorpresas encontradas. Lo que esperamos es que quien lo lea, pueda hacer un viaje entre el intenso frío de san Cristóbal de las Casas en contraste con la intensidad de los relatos de los participantes y el investigador. Lo cual amenaza con calarnos los huesos hasta lograr una mirada sensible y reflexiva, de lo que en adelante se constituirá una colcha de diversas experiencias vividas, diversas maneras de ver la educación intercultural.

Así mismo, procuramos resaltar las voces de quienes estuvieron dando sentido a las coproducciones hechas, nuevas versiones de vida, tejido teórico,

empírico y de afecto, nudos de significados encontrados, tramas de sentidos hallados. Las experiencias, las vivencias y la reflexividad de los agentes (profesores interculturales) son fundamentales en esta investigación. Por ello, la primacía en los resultados no está puesto en el resultado objetivado de la investigación, sino en las posibilidades de apertura y diálogo reflexivo que posibilitan quienes participan ella.

En el capítulo 5, *“Vivencias de educación intercultural. Experiencias en-co-reflexión con las historias de vida escolares”* se reflexionan las experiencias que los profesores recuperan (recrean) de su pasado vivido a lo largo de su trayectoria escolar en educación básica. Se aportan elementos para comprender lo que significan y re-significan de la educación intercultural en-co-reflexión con sus historias de vida. Se retoman como ejes de análisis acontecimiento<sup>2</sup>: Experiencias, emociones y recuerdos como estudiantes en el nivel básico, profesores que recuerdan con alegría o enojo, diferencia entre buenos y malos profesores, vivencias que recuperan de la experiencia escolar que ahora no repetirían como profesores interculturales, experiencias como alumnos y que ahora recrean como recursos para re-significar la educación intercultural desde las prácticas docentes.

Los primeros relatos que se recuperan en las historias de vida, están vinculadas a un sistema de educación que homogeniza, que es autoritaria y además normativa, y que tiene como mejor instrumento a los profesores para cumplir con ese objetivo. Aunque se hable de un sistema de educación indígena, un sistema de educación para la diversidad, un sistema de educación para promover y rescatar la cultura, la lengua y los saberes, un sistema de educación para promover la interculturalidad; lo que aparece en los relatos es un sistema homogeneizador que busca imponerse por encima de las diferencias de los alumnos. Los ocho profesores que acá nos narran sus historias, son profesores indígenas que vivieron y fueron educados en un modelo de educación indígena, un modelo de educación que en su discurso busca respetar, no sólo las formas

---

<sup>2</sup> En correspondencia por lo expuesto por Contreras (2010, p. 23), se entiende por acontecimientos como aquellas experiencias que están situadas en el tiempo, que se viven temporalmente, que están localizados en momentos, lugares, relaciones; lo que se vive como experiencia anudada a múltiples aspectos que sirven de recursos para activarse en-co-reflexión presente de los agentes.

diversas en las que aprenden los niños desde sus propios contextos, sino de priorizar la cultura, la lengua y los conocimientos propios, pero las experiencias que vivieron los jóvenes profesores da cuenta de la distancia que aún existe entre el discurso de la política educativa y la realidad que se vive en las escuelas.

Rescatar las historias dolorosas y satisfactorias en los relatos tiene una intención fundamental en el este proceso autoformativo, reconocer por ellos mismos, aquellos acontecimientos que los marcaron como estudiantes y que ahora reflexionan como profesores interculturales. Si bien el proceso de reflexividad que han ido hilando en las narrativas busca reconocer por qué decidieron ser profesores, el propósito de mayor envergadura radica en la posibilidad de reconocer que el proyecto de la educación intercultural no puede ser posible específicamente en los planteamientos de los Planes y Programas de Estudios, o en las políticas educativas; sino que se trata de la posibilidad de hacer cambios desde la propia historicidad de los sujetos que hacemos todos los días educación. Ahí quizá se encuentra en esencia el mayor interés de volver a nuestras historias, para poder transformas nuestras prácticas en las aulas, porque nuestros alumno son nuestros iguales, sean o no indígenas, como expresan los jóvenes profesores de esta investigación.

En lo que respecta al capítulo 6, denominado *“Vivencias de educación intercultural. Experiencias en-co-reflexión como profesores interculturales”*, se recuperan las vivencias que los profesores recrean de su trayecto profesional durante sus estudios en la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, con la intención de identificar lo que para ellos significa la educación intercultural a partir de las experiencias escolares. Para esto se utilizó la entrevista a profundidad como recurso metodológico para ir recuperando las experiencias de los profesores de acuerdo a lo que ellos fueron narrando verbalmente. En la entrevista interesaba que destacaran tres momentos significativos: 1. La elección de ser profesores, por qué estudiar en la Escuela Normal Primaria “Lic. Manuel Larráinzar”, las personas que influyeron en esa decisión y por qué eligieron la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural. 2. Que destacaran las vivencias y experiencias durante su formación en la Licenciatura en Educación Primaria

Intercultural Biligüe. Especialmente lo relacionado con lo que significa la educación intercultural desde el Plan de Estudios, las actividades pedagógicas y didácticas relacionadas con la educación intercultural que se promovieron en las actividades escolares durante su formación. 3. Que destacaran y reflexionaran las vivencias y experiencias durante la práctica docente en las escuelas primarias.

Reconocer el proceso de agencia de los profesores interculturales, no sólo fue posible por la apertura que tuvieron en las narrativas que escribieron y reescribieron sobre sus propias experiencias vividas; sino que además, por el acompañamiento que permitieron al estar con ellos, acompañándolos durante tres años de lucha magisterial que aún no acaba. Afirma Giddens (2006) que la capacidad de agencia tiene que ver con la capacidad de interpretar y reinterpretar la realidad, reinterpretar lo que somos en un contexto determinado que norma y condiciona nuestra acción. El agente en su rutinización, hace suyas, internaliza, ciertas convenciones, normas, expectativas, etc., y las reconstruye como parte de un proceso práctico de interacciones que, con base en un posicionamiento espacio-temporal, le permiten configurarse de manera más o menos individual dentro de un conjunto de relaciones.

La idea de agencia en la profesión docente esta acompañada de la ruptura y del proceso de reinterpretación que como profesores hacen los sujetos de todo aquello que los norma, o los determina institucionalmente. Su capacidad de agencia tiene que ver con esa posibilidad de cuestionar, de contraponer lo establecido para hacer emerger otros procesos que se correspondan con las necesidades sociales que enfrenta. La idea de agencia está ligada al principio de negociación, de diligencia, de oficio: la capacidad que tenemos de negociar nuestra posición y nuestra trayectoria social, de incorporar ciertas cosas y desechar otras, de modificar y dar un giro personal o grupal a las propiedades estructurales del sistema. Es este principio de negociación lo que lo hace ser, lo que posibilita la capacidad de agencia, lo que le permite asumirse en correspondencia de esa interpretación y reinterpretación de lo establecido.

Al final del trabajo, el lector encontrará algunas conclusiones, que no pretenden ser una especie de cierre, sino por el contrario, posibles aperturas para

otros trabajos de investigación que se vinculen con las vivencias y experiencias de los profesores, sean o no interculturales. Considero, que hace falta más trabajos que centren su atención en los profesores nóveles, sujetos que tienen sus propias experiencias sobre los contextos que viven. Más que ser tratados como objetos, deben ser tratados en una relación de igualdad y acompañamiento ético, que no sólo busque el beneficio de una de las partes, sino de todos los involucrados.

# Capítulo 1

## Educación intercultural en el contexto global y local

### 1.1 La educación en el contexto global

El orden de las políticas neoliberales no sólo ha impactado en la dinámica y reestructuración de nuestro país, cada vez más desinteresado en el bienestar social, sino que también lo hace directamente en los procesos de individualización de la vida cotidiana. La educación, la formación, la enseñanza, las relaciones con los “otros” se circunscriben a la lógica de la productividad, de la empresa, de la competitividad.

Desde el nivel de educación básica hasta la universidad coexiste una dinámica de credencialización, de competitividad, donde el *ranking* y la evaluación convierten lo educativo en estándares de calidad. La escuela ya no nuclea las relaciones humanas entre los niños, profesores, padres de familia o la comunidad, más bien se concentra en las condiciones de estandarización, medición, evaluación y administración de los centros educativos. Lo que parece nuevo para algunos, distante para otros, no es la intensidad con que ésta impacta en la vida de las personas, sino en la implementación de políticas insensibles vinculadas a la lógica de las empresas donde se promueve la calidad de la educación como un bien de uso material, como si se tratase de internacionalización de manufacturas, servicios y capital.

#### 1.1.1. Lento proceso de deshumanización de la educación

La globalización, fenómeno social, producto de la era de la información y la comunicación (Castell, 1999), así como de la ciencia y el conocimiento (Gregory and Miller, 1998) ha generado desigual competitividad entre los países y las personas que tienen o no tienen acceso a estos modo de sobrevivencia. Como lo

afirma Gregory and Miller (1998) la exportación de ciencia y tecnología a naciones menos desarrolladas, impulsada por la globalización cuyos componentes intelectuales e ideológicos de las exportaciones de ciencia y tecnología han tenido un impacto devastador sobre el conocimiento local y las formas de entendimiento, a menudo hasta el detrimento de las naciones y los sistemas educativos en su generalidad.

La masificación de la educación pública trae consigo un proyecto homogeneizador y diferenciador al mismo tiempo, es sus entrañas se establecen normas, procesos, reglas, estandarización de quien o quienes son aptos para responder a los intereses del Estado. En el caso del SEM sigue vigente este proyecto, creando un sistema escalafonario, meritocrático que clasifica a quienes son aptos y no aptos, o como sucede con la actual Reforma Educativa (2016), en el que se clasifica a los profesores y alumnos como idóneos o no idóneos. En sus entrañas el SEM, la escuela y la instrumentación de actividades en los docentes se sigue implementando un esquema añejo de la escuela que nace en el siglo XIX y que se hiperespecializa aún más en los siglos XX y XXI segregando, diferenciando y homogeneizando.

Mieurrieu (2009) señala que tanto la escuela y el sistema educativo en su generalidad guardan la misma lógica de una fábrica. Esta analogía permite ver el funcionamiento en su más pura función productiva, es decir, los centros escolares se van adecuando a los requerimientos del mercado, lo que va racionalizando el fin último de la educación: educar ciudadanos socialmente competitivos. Bajo esta lógica la escuela funge como fábrica para que las niñas y niños ingresen al sistema tan diferentes y que egresen homologables, certificables para funcionar en una sociedad moderna e industrial.

En el mismo sentido de ideas Fernández (2013) sostiene que en sus orígenes

la escuela emuló a los cuarteles y los monasterios, pero en la segunda mitad del siglo XIX y el XX el modelo pasó a ser la fábrica. Por un lado, era la organización más exitosa y su explosiva expansión parecía no dejar duda sobre la bondad de sus pautas organizativas; por otro, el modelo encajaba bien con la vocación

escolar de control de la conducta y con los imperativos de costo y eficiencia de una institución masiva. El aula y el centro pasaron así a constituirse en sombras del taylorismo, el alumno en un esbozo del futuro trabajador y el profesor en el anticipo de su capataz. El taylorismo, el análisis costo-beneficio, la evaluación de resultados [...] se abrieron paso a través de la programación curricular, la pedagogía por objetivos, la psicología conductista ( p. 62)

Arendt (2010) señala que lo educativo es análogo a un proceso de fabricación, en tanto éste ha sido considerado como sistema de producción de medios y fines. Es decir, mediado por un principio de *homo faber* que da como resultante un acto violento en su relación sistémica. El problema no es la fabricación en sí misma como mero proceso, sino que ésta radica en la expedición de la fabricación a todas las facetas de la existencia. En otras palabras, es “la generalización de la fabricación donde el provecho y la utilidad son establecidos como las normas últimas para el mundo, así como para la vida activa de los hombres que en él se mueven” (Arendt, 2010, p. 48).

El proyecto homogeneizador del sistema educativo que se encuentra en constante vinculación con lo productivo, ha ejercido una amalgama social, imponiendo en todo momento un sistema cultural hegemónico y asimilacionista. Este proyecto educativo se alza por encima de la diferencia cultural, lingüística, genero, entre otros. En contraposición, todo aquel que no es homogéneo a los estándares del sistema es considerado anormal, distinto, el excluido permanente.

En este caso Fernández (2013) puntualiza que la escuela como institución de Estado con ésta tendencia de cuño europeo surge como instrumento de poder. Su papel fue y sigue siendo unificadora (por encima de otras lenguas) y normalizadora (por encima de todas sus variantes) de la lengua nacional, en la elaboración y difusión de una tradición histórica y cultural real o inventada, en la creación y asunción de una identidad colectiva, en la identificación con el territorio como base del Estado, en la asunción de deberes y derechos recíprocos. A pesar de su isomorfismo casi clónico (de que, a través de las fronteras, las escuelas se parecen como un huevo a otro excepto por la desigualdad de recursos), la escuela fue y sigue siendo invariablemente una institución nacional que funge como

catalizador de todo lo que es diferentes: género, religión, lengua, etnicidad; es decir todo lo diferente se presenta como problema.

Dos caras de la misma moneda podemos observar en este proyecto nacionalista de la educación, por un lado un proyecto homogeneizador y por el otro segregador. La segregación lo que hace es lo contrario, monta un sistema aparte con otros estándares, como el caso de quienes son indígenas. Por lo tanto, se elaboran programas para la atención de esas diferencias, la minoría no es útil a la mayoría en este propósito de educación, por eso hay que atender y sobre todo separar o desarrollar programas específicos, como el caso de una educación para los pueblos indígenas.

La educación moderna construyó varias estrategias de segregación, regulación y control de la alteridad que, sólo en principio, pueden parecer sutiles variaciones dentro de una misma narrativa. Esto es, que entre ellas:

la demonización del otro; su transformación en sujeto "ausente", es decir, la ausencia de las diferencias al pensar la cultura; la delimitación y limitación de sus perturbaciones; su invención, para que dependa de las traducciones "oficiales"; su permanente y perversa localización del lado de afuera y del lado de dentro de los discursos y prácticas institucionales establecidas, vigilando permanentemente las fronteras; su oposición a totalidades de normalidad a través de la lógica binaria; su inmersión en el estereotipo; su fabricación y su utilización, para asegurar y garantizar las identidades fijas, centradas, homogéneas, estables (Duschatzky y Skliar, 2011, pp. 2-3).

Éste es nuestro escenario educativo en pleno siglo XXI, el diseño de proyectos, programas, modelos y propuestas en pro de una educación "para todos", políticas compensatorias, asimilacionistas, integracionistas, que pretenden atender lo diferente, porque lo diferente no cabe en el proyecto homogéneo de la escuela. Esto es en sí el problema latente, lo que Dietz (2015) puntualiza como la escuela pública que surge como ficción, como promesa que no ha logrado cumplir un proyecto para atender la diversidad. Al respecto valdría preguntarnos ¿Hasta dónde la escuela ha visibilizado nuestras diferencias, más que intentar

desaparecerlas? ¿De qué otra forma la escuela debe aprovechar nuestras diferencias como un proyecto de educación intercultural fuera de la lógica de la imposición de políticas que buscan la cooptación, el control y el poder sobre grupos minoritarios?

Ante este escenario de contradicciones, en el que el Estado se preocupa más por la desregularización de las empresas y la regulación del trabajador; donde el estado de derecho se aplica para proteger a los dueños de las empresas y no a los trabajadores; donde la privatización busca extender sus tentáculos para privatizar no sólo el trabajo, sino los recursos naturales, la educación, el bienestar social, vale la pena discutir hasta donde estas condiciones están desbordando nuestras posibilidades humanas de convivencia, reconocimiento, de alteridad con nosotros mismos y con los otros que nos acompañan en éste momento histórico.

En una educación que responde más a un modelo tecnocrático y utilitarista lo que podemos observar es la estimulación de un conocimiento neutral, objetivo, extraño, autosuficiente y lejano de la vida cotidiana, de los contextos rurales, indígenas, es decir, de las prácticas sociales, de las prácticas culturales a las que pertenecen. Se promueve una jerarquización asimétrica de las relaciones, entre profesor-estudiante, entre profesor-comunidad, y estudiante-comunidad. Además se aboga por el consumismo, la estandarización de un sujeto que pueda servir a la conservación de un orden social establecido, que naturalice la violencia, el poder y la sumisión.

Por lo tanto, las relaciones de poder estructurales y las que se ejercen en las aulas de clase permean cada una de las prácticas educativas, reproduciéndose de manera explícita o de manera oculta, cuya efectividad es indudable. Bajo estas relaciones de poder en la escuela, lo primero y principal que desaparece es la singularidad, la complejidad, el contexto, la historia, de los sujetos participantes del proceso enseñanza-aprendizaje.

Así, encontramos que por un lado, los profesores se reducen a su rol de transmisores de un conocimiento cerrado, descontextualizado, deshumanizado, de contenidos curriculares establecidos desde afuera y fuertemente estandarizados. Por otro, los estudiantes se limitan a ser receptores pasivos de los contenidos

racionalmente cifrados para que sean aprehendidos en una cadena lógica y lineal, siendo a su vez estandarizados. Actualmente podemos encontrar estudiantes que pueden llegar a ser más activos y creativos; sin embargo, estos recursos son valorados siempre y cuando impliquen una mayor productividad en la escuela, es decir, en tanto más productivos, consumistas y tecnificados, mayor importancia y valoración para el sistema.

Sin embargo, como se ha señalado con anterioridad, las condiciones del contexto mexicano, del contexto de Chiapas, requieren de sujetos creativos, críticos, comprometidos con sus realidades, con su contexto, con sus historias, solidarios; más que con la productividad, indiscutiblemente se requiere de un sistema relacional, de acogimiento del otro, de confianza, de proximidad. Desde esta perspectiva, hoy los problemas de la educación no son del orden de la didáctica, no se trata de estrategias, de contenidos, de estándares y de modelos educativos o de reformas curriculares por competencias. Hoy el problema de la educación tiene que ver con la posibilidad de acoger al ser humano desde una propuesta pedagógica de hospitalidad, de acogimiento, de recibir al otro más allá de lo que lo distingue desde los cánones sociales; esto implica hacer puentes relacionales que deconstruyan el discurso de la individualidad como única vía social.

Reconocer y dar acogimiento a lo que no se nombra, lo que se nos evita, lo que no se reconoce pero que está ahí de entrada, mucho antes de cualquier modelo curricular, mucho antes de cualquier formalidad pedagógica, eso que dejamos de ser cuando se nos ha modelado, no sólo sobre lugar, sino las formas y los procesos que debemos organizar en las aulas. La escuela nos ha enseñado un tanto a deshumanizarnos, a racionalizar todo proceso educativo más allá de su significado vivido, o como sostiene Skliar (2011) lo que no se nombra es cotidiano, y lo que es cotidiano no se reconoce como científico y lo que no es científico no se enseña, ni se reconoce en la escuela, porque todo conocimiento debe ser probado, experimental.

Antes este escenario, se hace imprescindible preguntar: ¿qué importancia tiene la educación en un contexto de privatización de la vida?, ¿cómo hacer de la

educación una herramienta humana, de calidad, comprometida y acorde a la realidad que se impone? y ¿hasta dónde la educación tiene que recuperar los principios de la alteridad, la experiencia y la hospitalidad como posibilidades fundantes de un sujeto político e histórico?

### **1.1.2.Tendencias de la educación en el marco de lo global**

En todos los niveles, desde el básico hasta el superior, los sistemas educativos están determinados por las exigencias internacionales de calidad, convertidas estas exigencias en resultados estandarizados, en posiciones de *ranking*, en números que sirven para analizar la situación educativa de los países o para pulverizar las acciones y prácticas educativas de quienes son responsables directos en los espacios educativos, los profesores. En este proceso de mercantilización más que la búsqueda de la calidad educativa, lo que es visible es la desigual forma en que estos cambios se gestan en la realidad de los sistemas educativos. Entre estos destacan

el impacto de las nuevas tecnologías que redefinen los espacios de aprendizaje; el desarrollo de nuevas áreas de conocimiento de base interdisciplinaria que empiezan a verse como sustitutivas de las tradicionales conformaciones curriculares y de la oferta actual de carreras; la contracción severa de los recursos financieros provistos por los gobiernos, con una mezcla de mecanismos de evaluación, de rendición de cuentas, de aparatos de acreditación que valoran el desempeño de instituciones, de programas y de personas; la importancia que está adquiriendo la internacionalización de los procesos de aprendizaje, el surgimiento de nuevas redes y asociaciones académicas, la movilidad de estudiantes y los nuevos procesos de transferencia y gestión de los conocimientos (Didriksson, 2006, p. 2).

En este sentido, es importante observar que cada vez que la empresa, el mercado y la economía hacen un movimiento en la mesa de ajedrez internacional, los sistemas educativos están destinados a cargar con la filosofía del sistema

(liberal o neoliberal) si quieren justificar sus acciones en la formación de un sujeto competitivo o productivo. Esta competitividad y productividad reducidas, generalmente a estándares de calidad penetra en el ámbito educativo procedente de las experiencias empresariales y, por lo tanto, con una lógica economicista. Así la educación responde a estándares que se restringen a las necesidades del mercado, a decir de esto, considerar lo educativo como producto es ofertar un servicio, y acentuar su actividad en lo financiero, un negocio inherente a la actividad empresarial. Lo que ha provocado “resistencias a la idea de ubicar los centros escolares en un escenario de mercado, y ha puesto de manifiesto las implicaciones sociales, ideológicas y políticas del proyecto de calidad” (Unceta; 2003, p. 131). Porque de acuerdo con en este sistema de organización escolar, el currículum actúa como un símil de la empresa.

Términos como eficiencia, éxito, competitividad o productividad se asocian al concepto de calidad y todos ellos se instalan en ámbitos diversos de una sociedad que se encuentra movilizada por estas políticas. Escuelas de calidad, visión, misión, política de calidad, etc., son y siguen orientando los estándares, algunas veces sólo en las paredes de las instituciones educativas, otras más en los proyectos para otorgamiento de recursos que se tienen que elaborar, si se requiere de recursos para la mejora de los centros escolares. Es interesante observar que esta dinámica en la que se encuentran insertas las instituciones educativas, las reformas educativas persiguen nuevas metas en un contexto en el que el Estado va cambiando su papel. Es evidente mayor vigilancia en los resultados de los aprendizajes de los alumnos, modelos que buscan evidencias de aprendizaje, de enseñanza, de colaboración, etc., que visibilicen la labor de los docentes de forma concreta.

Lo que no es congruente, son las formas de implementación de las propuestas y modelos curriculares que devienen de estas políticas; por lo general impulsadas a base de intereses de la política educativa que busca garantizar estadísticas de calidad en el marco de las exigencias sin tomar en cuenta a quienes operan las propuestas educativas en las aulas. Por lo que se anula la participación de profesores y alumnos sobre la decisión del currículum y las

actividades de aprendizaje se concentran en tareas de custodia, procesos de despersonalización y contenidos curriculares como píldoras para memorizar contenidos educativos (Torres, 2000, pp.19-20).

Con este discurso de “calidad de la educación” se justifican reformas curriculares, discursos modernos, propuestas innovadoras que se utilizan para cambiar la lógica de responsabilidad del Estado; por un lado se regulariza la educación pública creando nuevos mecanismos de control docente, de proceso de gestión de los centros escolares (Escuelas al Centro del Modelo Educativo 2016); por otro lado se desregulariza a las empresas educativas para aligerar el gasto público del Estado. Para lograr articular esta doble intencionalidad, se utiliza un discurso prometedor de mejora educativa, de igualdad de oportunidades, de eficiencia en el servicio, condiciones todas que han servido o en la que se ha basado dinámica legislativa en educación, principio rector relacionado la de calidad educativa (Gimeno, 1999).

Sin embargo, la educación debe garantizar la formación plena de un ciudadano. Más allá del mercado laboral o de la lógica del mercado está un ser humano en toda su conformación, un ser sensible con la vida, con la naturaleza, con el “otro”, un ser humano capaz surcar las olas de la internalización sin hacer a un lado las mediaciones locales que le dan sentido a la identidad. Porque la educación sigue siendo el proyecto social y humano con grandes posibilidades utópicas para atender las necesidades actuales de la humanidad; por tanto resulta indiscutible situar nuestras reflexiones locales hacia una “reflexión global que trascienda ampliamente los ámbitos de la educación y la cultura” (Delors, 1997, p.31).

Esto requiere superar las tensiones entre lo local y lo global, entre lo universal y singular, entre la tradición y la modernidad, entre el largo y corto plazo, entre la indispensable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades, entre el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano y la tensión entre lo espiritual y lo material.

La educación debe afrontar este problema porque se sitúa más que nunca en la perspectiva del nacimiento doloroso de una sociedad mundial, en el núcleo del desarrollo de la persona y las comunidades. La región, al entenderse como un conjunto de procesos, planeación, modos de vida, sistemas de organización, procesos culturales, etc., debe obligarnos a ubicar el objeto de estudio en el contexto de la dinámica de interdependencia planetaria. La escuela y los sujetos juegan un papel fundamental en la dinámica global, pero indiscutiblemente lo local es punto de partida para hacer ese puente relacional.

Lo complejo de nuestra era es que se sitúa indiscutiblemente en las rupturas de sistemas de pensamiento sobre las formas de ver y entender todo lo establecido como canon de conocimiento, para dar paso a otras formas de pensar, organizar y en el mundo. Esto es a lo que Morin (1999) expresa y pregunta al mismo tiempo:

la era planetaria necesita situar todo en el contexto y en la complejidad planetaria. El conocimiento del mundo, en tanto que mundo, se vuelve una necesidad intelectual y vital al mismo tiempo. Es el problema universal para todo ciudadano del nuevo milenio: ¿cómo lograr el acceso a la información sobre el mundo y cómo lograr la posibilidad de articularla y organizarla? ¿Cómo percibir y concebir el Contexto, lo Global (la relación todo/partes), lo Multidimensional, lo Complejo? Para articular y organizar los conocimientos y así reconocer y conocer los problemas del mundo, es necesario una reforma de pensamiento (p. 14).

Supone el autor que más que hacer un cambio programático, organizativo o de planificación, de lo que se trata es una reforma paradigmática, lo que conlleva necesariamente a cuestionar, no sólo en el orden de las cosas establecidas, sino de la postura que asumimos ante los retos que se nos impone en este contexto global y local. En este sentido, nuestra región de estudio está matizada por distintos factores que trascienden el espacio local. Se habla de una educación intercultural para atender las comunidades indígenas, para fortalecer la cultura, la lengua, para hacer respetar y fortalecer nuestro contexto pluricultural, pero al mismo tiempo se deja a un lado la enorme necesidad de atender aquello que tiene

que ver con garantizar una propuesta educativa que atienda la diversidad que nos constituye como seres humanos.

Esto implica que seamos indígenas o no, somos seres humanos diferentes, con características propias, de ahí que una propuesta educativa que se centre exclusivamente en atender o aislarse en un sector de la población –en este caso para indígenas– resulta poco pertinente. Por lo que es necesario repensar a que se refieren con educación intercultural para la atención de las comunidades indígenas las propuestas oficiales, y abrir otras posibilidades que permitan discutir otras formas de entender la educación intercultural, específicamente desde las experiencias y vivencias de los actores.

En este caso, el trabajo de investigación da cuenta desde lo local, cómo los profesores viven la educación intercultural a partir de sus experiencias escolares, lo que en este caso posibilita agencia y reflexividad como profesores interculturales. Al mismo tiempo asumir sus propias posturas con respecto a como entienden la educación intercultural desde el hacer cotidiano en las aulas, permitiéndoles asumir la educación intercultural como un proceso de relaciones donde la igualdad y las diferencias son puntos fundamentales en cada persona.

Para poder entender lo educativo y en este caso comprender la educación intercultural, es imperante de-construir el discurso que encierra, no sólo el concepto, sino las intencionalidades implícitas desde las políticas educativas. Aunque es importante lo que recomienda Colom (2002) al referir que nos enfrentamos a los sistemas complejos con herramientas intelectuales y heurísticas de otros tiempos, bajo una mentalidad evolutivo-lineal, que contempla un mundo homogéneo, estable, en el que las mismas causas producen, más o menos, los mismos efectos; no se llega a la comprensión del todo si no que incluso se pierden aspectos específicos y, sobre todo, la calidad de las propiedades del objeto que se estudia.

En tal sentido, ha sido necesario discutir conceptos, categorías y planteamientos que se ha insertado desde el discurso de la modernidad como recursos atesorados por las propias políticas para regular la vida institucional y civilizatoria de la escuela. Vale entonces preguntarnos: ¿cuáles es el proyecto de

la escuela en el contexto global y local? ¿cuáles son los nuevos horizontes que anuncian las propias políticas educativas para sostener el discurso de una educación intercultural?.

De acuerdo con estas preguntas es necesario la apertura ante lo que Morín, (1999) recomienda, es decir, con respecto a la educación intercultural resulta indiscutible “ubicar la información y los elementos en su contexto para que adquieran sentido. La palabra necesita del texto, que es su propio contexto y el texto necesita del contexto donde se enuncia” (p. 14). Deconstruir los conceptos no es tarea fácil, implica ruptura desde nuestra disciplina pedagógica, porque gran parte de lo intercultural se ha difundido como un estrategia educativa didáctica que dispone a un docente y un alumno en un proceso de interacción para comprender la diferencia cultural, lingüística, educativa, etc., situación que debe ser trascendido en el análisis de este estudio. Especialmente porque se hace necesaria una mirada antropológica, sociológica, histórica, filosófica, económica que está presente en las intencionalidades de las políticas educativas de la educación intercultural y que adquieren forma y se justifican en la instrumentación de prácticas y discursos de profesores y alumnos en los espacios educativos.

La educación intercultural no debe entenderse exclusivamente como proyecto político institucional y mucho menos implementarse como propuesta didáctica romántica-esencialista en los espacios escolares. Lo que se requiere es posibilitar el análisis profundo sobre las necesidades educativas que demanda nuestro tiempo. Me refiero a necesidades educativas, como por ejemplo: las formas de enseñanza y aprendizaje, los sistemas de organización escolar, los recursos didácticos; entre otras formas de conocimiento que actualmente demandan las nuevas generaciones. De ahí que sea fundamental discutir lo que entendemos por una educación intercultural en sus distintos planos: pedagógicos, metodológicos, políticos y filosóficos.

De acuerdo con Colom (2002) es necesario desestructurar estos preceptos y discursos propios de la educación moderna para colocarlos en el terreno de lo complejo, lo utópico, sistémico y/o caótico. O en palabras de Morín (1999), para articular y organizar los conocimientos y así conocer y reconocer los problemas

del mundo, es necesario una reforma de pensamiento. Ahora bien “esta reforma es paradigmática y no programática: es la pregunta fundamental para la educación ya que tiene que ver con nuestra aptitud para organizar el conocimiento” (p. 14)

Por su parte Sacristán (2005) señala que hay elementos que pueden recuperarse con respecto al contexto global y local al que refiere al proyecto educativo, es decir pensar lo educativo implica integrarlo en contexto de amplitud de mirada por la infinidad de factores que dinamizan la sociedad actual. Al vincular este pensamiento de Sacristán, con los de Morín (1999) y Delors (1996) podemos observar que la preocupación central que debemos atender con respecto a la educación intercultural es esta dinámica social, algunas veces efímera, otras más dinámica, pero siempre con el reto de pensar lo educativo como un proyecto continuo, utópico, posible, complejo y/o caótico.

Lo que implica no perderse en el paraje que puntualmente Sacristán (2005) señala:

la globalización no puede quedar limitada a una conexión entre “los de arriba”, dejando excluidos a “los de abajo”. Intercambiar bienes y productos crea lazos de interdependencia (también de dependencia), pero no genera per se relaciones personales, lazos de solidaridad, el compartir ilusiones y proyectos, comprensión y respeto al otro, etc. La sociabilidad se tiene que apoyar en otras interdependencias, en formas de integrar a los sujetos en actividades y proyectos comunes (p. 19).

Esto significa que la educación se desarrolla en un nuevo contexto, en una nueva realidad social de la que los sujetos no pueden evadirse con una identidad más cosmopolita. La sociedad de la información nos sitúa, pues, ante un panorama cuyas implicaciones y proyecciones van mucho más allá del ámbito de lo que es el estricto universo de la información: de sus contenidos, el uso de las nuevas tecnologías y las redes por las que circula, es decir, hay que elaborar una nueva narrativa, volver a escribir el discurso acerca de la educación, en suma a la luz de nuevas condiciones en la sociedad que nos toca vivir.

### 1.1.3. "Educación de calidad" en el marco del poder fáctico<sup>3</sup>.

Navegamos tiempos modernos o posmodernos, como lo afirman especialistas, intelectuales y oradores educativos. Es imposible que con ese lenguaje o con esos discursos quienes estamos inmersos en el Sistema Educativo no tratemos de sobrevivir a tan "abarcadores proyectos". Pasamos de los grandes principios filosóficos y educativos del humanismo, a las grandes promesas de los principios tecnocráticos y de efectividad; del "*just in time*", de "*Quality standart*", de la "*efficiency*". Como lo firma González (2010) en este proceso de vaciamiento de contenido en el ámbito de lo político en su sentido clásico, se origina un "espacio social vacío en el que vienen a ubicarse preferentemente las inclinaciones y los reclamos consumistas de los individuos, o las necesidades de los gobernantes de actualizar la dominación legal-racional, a través del reciclaje de formas de un pretendido neo-humanismo" (p. 41).

Según Bauman (2000), García (1995) y Sennett (2006) ese vaciamiento de la esfera pública sirve para albergar los intereses propios del consumismo individualista (al mismo tiempo que pone en entredicho las formas tradicionales del vínculo social, contenidas en la propuesta clásica de la democracia al estilo occidental, en la que los Estados nacionales se edificaron sobre el presupuesto político de la comunidad de ciudadanos/as. El Chaplin de la industria, un famoso filme "tiempos modernos" fue una hermosa narrativa de nuestra época, pero también fue superada por las nuevas promesas. Pasamos de la producción masiva, a la producción de "colocación", la más redituable forma de generar ganancias.

Beck (1998) llama la atención al afirmar que "de una manera similar a como en el siglo XIX la modernización disolvió la sociedad agraria anquilosada

---

<sup>3</sup> De acuerdo con Olvera (2011) entendemos por políticas fácticas a aquellos poderes instituidos en la trama social y económica del país, constituyen una sociedad incivil en el sentido de no respetar el orden jurídico, de privatizar lo público, de monopolizar deliberadamente espacios económicos, políticos y sociales para fines privados, además de actuar al margen de la ley o usar ésta en función de sus intereses. En México el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) son dos ejemplos de organismos internacionales que se han involucrado en las decisiones del país a partir de reformas educativas en el marco de políticas económicas neoliberales, afectando la dinámica social y violentando la democracia de las instituciones.

estamentalmente y elaboró la imagen estructural de la sociedad industrial, la modernización disuelve hoy los contornos de la sociedad industrial, y en la continuidad de la modernidad surge otra figura social” (p.16). Este modelo tradicional, ha sido superado por un modelo que se alza en su carácter “flexible” que requiere todas nuestras capacidades, no ya para integrarnos en la disciplina y la seguridad o la rutina burocrática, sino para movernos en la incertidumbre, resolver problemas, afrontar imprevistos, capacidad de adaptación. En otras palabras

el modelo taylorista-fordista-stajanovista de producción en masa es sustituido por la especialización flexible, la empresa-red, el distrito industrial, las nuevas formas de organización del trabajo, las jerarquías chatas, etc., pero también por la inseguridad, la precariedad, el trabajo-basura, la externalización de las relaciones laborales... El caso es que el futuro trabajador necesita cada vez más de una socialización y un entrenamiento para la iniciativa personal, la cooperación en equipo, el trabajo en red, la asunción de responsabilidades... todo lo que no parece ser precisamente el punto fuerte de la institución escolar (Fernández, 2013, p. 63).

En nuestros tiempos no se trata de cuanto se produzca, sino la capacidad de vender antes de producir, lo que Pérez (2000) puntualiza como un cambio de paradigma de la producción en serie al modelo de redes flexibles, una estrategia de mercado con la que empresas automovilísticas y muchas empresas extranjeras se han beneficiado con ganancias exageradas. De tal manera que la calidad no se traduce en durabilidad del producto, sino en su capacidad de satisfacción a corto plazo para el cliente, es una lógica de “*usa y deshecha*”, lo que permite a las empresas producir con bajos costos pero con gran capacidad de venta y ganancia.

Esto promueve constantemente en el cliente la “necesidad de uso”, cambiar el automóvil, el celular, la computadora, etc., por objetos nuevos que se promueven con nuevos dispositivos de uso. Esta lógica de producción no se concentra exclusivamente en el objeto nuevo, también en el recurso humano que lo produce, es un proceso de utilidad y productividad que se embarcan en una

simbiosis que suele parecer hasta “natural” porque modifica conductas, formas de comunicación, nuestras actividades cotidianas, nuestras relaciones sociales y sobre todo la capacidad de sobrevivencia.

En la actualidad la empresa, la institución y el trabajo en su proceso de organización más general, acentúa la necesidad de hacer cada vez más flexibles sus procesos. Por lo que “no es casual que las organizaciones flexibles hagan hincapié en las habilidades para las relaciones humanas y ofrezcan formación interpersonal. Se elimina la basura psicológica y permanece una necesidad sólida; en estos medios, la gente necesita tener iniciativa cuando se encuentra ante circunstancias poco definidas” (Sennett, 2006, p. 48). El nuevo capitalismo con su tendencia a la flexibilidad establece un modo nuevo de autoesclavitud, a los trabajadores se les pide un comportamiento ágil, estar abiertos al cambio, asumir riesgos, que dependan cada vez menos de reglamentos y procedimientos formales.

Esta forma de productividad, de libre mercado también ha sido una constante en el discurso de los Sistemas Educativos, en la actualidad el rendimiento y la calidad se circunscriben en la lógica de utilitarismo y mercantilización. Flexibilizar no sólo los procesos o el currículum escolar, sino las formas de aprendizaje, las formas de enseñanza; ante todo se requiere que los nuevos empleados aprendan desde la escuela a ajustarse a los cambios y sean capaces de adaptarse a las dinámicas del mercado. Es importante observar que “para el nuevo enfoque, definido por la flexibilidad, lo que importa es producir el mejor resultado lo más rápidamente posible, auténtica medida de la eficiencia. Esta clase de competencia interna lleva [...] recompensas en las que el ganador se lleva todo: los grandes premios sólo van a parar al equipo ganador, y no hay premios de consolación, o son muy pocos” (Sennett, 2006, p. 49).

En México desde 1990 se han establecido políticas educativas en pro de la mejora educativa, éstas por lo general responden a reformas sexenales de los gobiernos en turno, además, vinculadas a las exigencias de organismos internacionales. Para Miranda (2010) gobiernos y organismos internacionales han utilizado un discurso desalentador de los resultados educativos del Programa para

la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA<sup>4</sup>, por sus siglas en inglés) con la intención de aplicar políticas educativas que obligan a avanzar hacia el proceso de privatización de la educación. En el caso de México la prueba PISA y Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE<sup>5</sup>) han servido como instrumento de regulación y al mismo tiempo responsabilizar a los profesores sobre la problemática de la educación. En los análisis más recientes el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), documenta la necesidad de un proceso de evaluación para los docentes como estrategia para la mejora de la educación, un tema en debate que ha generado un costo social y económico para el país (ver López, 2013; Hernández, 2016).

Organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y Banco Mundial (BM)<sup>6</sup> han procurado colocar este discurso como política educativa en países latinoamericanos, incluyendo México<sup>7</sup>. Éstos que proponen “mejorar la

---

<sup>4</sup> Tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber. PISA saca a relucir aquellos países que han alcanzado un buen rendimiento y, al mismo tiempo, un reparto equitativo de oportunidades de aprendizaje, ayudando así a establecer metas ambiciosas para otros países. Las pruebas de PISA son aplicadas cada tres años. Examinan el rendimiento de alumnos de 15 años en áreas temáticas clave y estudian igualmente una gama amplia de resultados educativos, entre los que se encuentran: la motivación de los alumnos por aprender, la concepción que éstos tienen sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje. Cada una de las tres evaluaciones pasadas de PISA se centró en un área temática concreta: la lectura (en 2000), las matemáticas (en 2003) y las ciencias (en 2006); siendo la resolución de problemas un área temática especial en PISA 2003. El programa está llevando a cabo una segunda fase de evaluaciones en el 2009 (lectura), 2012 (matemáticas) y 2015 (ciencias).

<sup>5</sup> La prueba ENLACE se aplica en todas las escuelas de Educación Básica (Primarias y Secundarias) del país para obtener información diagnóstica del nivel de logro académico que los alumnos han adquirido en temas y contenidos vinculados con los planes y programas de estudio vigentes.

<sup>6</sup> De acuerdo con López (2013) uno de los poderes fácticos internacionales es la Organización para el Comercio y Desarrollo Económico (OCDE), empresa trasnacional lucrativa que vende políticas educativas como: la Alianza por la Calidad Educativa (ACE) presentada el 15 de mayo de 2008 que representó el pacto político electoral entre Gordillo y Calderón; “Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas” presentada en septiembre de 2010; “Avances en las reformas de la educación básica en México. Una perspectiva desde la OCDE” de 2012; “Panorama Educativo (2012); “México. Mejores políticas para el desarrollo incluyente” contiene 109 recomendaciones que inciden directamente en la reforma tributaria, energética y especialmente en la educativa de las que se derivan las 3 leyes secundarias (INEE, LGE y LGSPD) fue entregada a Peña Nieto previo a la posesión presidencial en septiembre de 2012.

<sup>7</sup> En el marco del Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas, firmado entre el gobierno y la OCDE (2008-2010), se elaboró un

educación” desde esta lógica han buscado culpables de la problemática educativa en México, con los diagnósticos se intenta demostrar, desde hace dos décadas aproximadamente, que los responsables de los bajos rendimientos y aprovechamientos que arrojan las pruebas PISA Y ENLACE en su conjunto, es responsabilidad de los profesores, de ahí la necesidad de impulsar rigurosos exámenes estandarizados para regular el ingreso, permanencia y promoción el personal docente (Ver Cordero, Luna y Patiño, 2013, López 2013, Aboites, 2012).

De continuar con esta tendencia de regularización de los Sistemas Educativos, se cae en lo que Fullan (2002) puntualiza como una tendencia educativa que apunta hacia lo tecnocracia, concretándose en atender las necesidades del mercado, arriesgando con ello, no solo los principios de autonomía, sino creando modelos educativos que no corresponden con los contextos donde éstos operan.

Bajo esta perspectiva es posible que en poco tiempo la escuela en su conjunto “se verá entonces implicada en una filosofía utilitarista de dirección por objetivos, taxonomía por objetivos educativos, enjuiciamiento del sistema educativo como una institución obsoleta que no responde a las necesidades sociales, lo que implicará integrar al discurso escolar una filosofía económica, estándares de calidad” (Torres, 2000, p. 27). Las propuestas educativas en nuestro país mantienen todavía una fuerte estructura “fordista”, un símil de fabricación por lote, o lo que es peor, producción en masa con estándares de calidad, o con el slogan justo a tiempo. El modelo curricular por competencias propuesta en la Reforma Curricular 2011 continua con la tendencia de vinculación con el sector productivo que se interesa exclusivamente por la producción,

---

diagnóstico de la situación educativa de México, en el que se comparó a nuestro país con los miembros de la OCDE. A partir del diagnóstico, se redactó el informe “Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México” y se presentaron ocho recomendaciones para consolidar una profesión docente de calidad. La última de ellas, en su orden de presentación, es implementar un sistema riguroso de evaluación docente enfocado a la mejora. La propuesta base de este documento estuvo a cargo de Mancera y Schmelkes (en OCDE, 2010) y se fundamenta en el establecimiento de estándares útiles y aplicables que definen la buena enseñanza en nuestro país. Aunque las recomendaciones puntualizaban la participación conjunta de los profesores en México, estos no fueron ni consultados, ni incluidos para el diseño e implementación de los instrumento, lo que muestra la falta de voluntad del gobierno para generar procesos de participación conjunta y participativa con los actores involucrados.

desfigurando por completo la escuela y quienes la habitan; de ahí que Laval (2003) insista en que hay que seguir resistiendo el asalto neoliberal de la educación, defendiendo el principio de que la escuela no es una empresa.

Por lo que es necesario pensar que “un proyecto curricular emancipador destinado a los miembros de una sociedad democrática [...] debe proponer unas metas educativas y aquellos bloques de contenidos culturales que mejor contribuyan a una socialización crítica de los individuos” (Torres, 2000, p. 132). Esto implica posibilitar un proceso de formación de personas críticas, activas y solidarias. Es imprescindible prestar atención prioritaria a los contenidos culturales. Las culturas o las voces de los grupos minoritarios y/o marginados acostumbran a ser silenciados, cuando no estereotipados y deformados para anular sus posibilidades de reacción. En tal sentido “un currículum democrático, respetuoso con la diversidad política, cultural y lingüística debe ofrecer posibilidades a todos los alumnos y alumnas a comprender la historia, la tradición e idiosincrasia de su propia comunidad” (Torres, 2000, p. 135).

## **1.2. Educación intercultural. Una propuesta aún en debate**

### **1.2.1. ¿Qué se entiende por educación intercultural?**

Al menos tres conceptos centrales giran alrededor del significado que se le atribuye a la educación intercultural: diversidad, interculturalidad y educación. Se intenta desde la hibridación de los tres hacer una amalgama que permita entender la complejidad del contexto que habitamos y desde ahí procurar otras formas de relación que posibiliten establecer relaciones más horizontales, no sólo entre las personas, sino entre sociedades.

Para Nivón (2013) la diversidad parece ser un asunto que a raíz de los movimientos sociales del mundo entero busca garantizar y reivindicar los derechos humanos, tanto el pluralismo, la diversidad y la interculturalidad son valores que orientan el desarrollo de las políticas culturales y, en general, de todas las políticas

públicas. El reduccionismo de las políticas públicas de atención a la diversidad promovidas desde la lógica positivista de la tolerancia únicamente han acentuado sistemas relacionales de diferenciación. Ante esto, ha resultado imperante las exigencias de los llamados “grupos minoritarios” que en las últimas décadas, no sólo han levantado la voz, sino que han hecho cambios estructurales en todos los sistemas “modernos” establecidos por los grupos de poder.

La diversidad no puede entenderse exclusivamente desde la tolerancia como marca de diferenciación, tendrá en todo caso, que superar los discursos de la tolerancia, la igualdad y el derecho establecidos como principios de diferenciación o exclusión social y cultural de los pueblos. O como Ibáñez-Salgado (2004) puntualiza, la diversidad como la consecuencia de modos distintos de construir significados que dan lugar a una visión de mundo diversa en algunos o en muchos sentidos, no mejor o peor sino sólo diferente, según el modo de convivencia propio de cada cultura o subcultura.

Boaventura de Sousa (2003) explica este fenómeno político-intelectual como resultado de una crítica epistemológica que cuestiona el mono-culturalismo que produce la invisibilidad o la ausencia de otras visiones del mundo. La diversidad más allá de establecer una sola forma de entender el mundo, diversifica nuestras miradas, no para ser mejores o peores que otros, sino sólo establecer distintas formas de relación desde nuestras diferencias, que se constituye en el lenguaje según el modo de convivencia propio de cada cultura. De ahí que las políticas de la diferencia que actualmente resurgen, no sólo

ocupan un lugar central en las preocupaciones de los organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, UNESCO, o el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, como lo muestran documentos trascendentes aprobados los últimos años, sino también en instrumentos regionales como la *Carta Cultural Iberoamérica* (2006) y en las más recientes reformas legislativas de todos los países latinoamericanos en materia de cultura, desarrollo social, educación, justicia, salud o medio ambiente (Nivón, 2013, pp. 23-24).

En el ámbito educativo cuando se trata de abordar la diversidad, es común encontrar políticas para la diversidad que utilizan los conceptos como *slogan*, o en el peor de los casos como *folklore*, en el que se implementan propuestas de “inclusión”. Al respecto Durán et al (2004) consideran dos aspectos importantes en el modo en que el Estado da tratamiento a la diversidad

“a) que el Estado y la sociedad nacional planifican estrategias de contención del conflicto social y b) estas políticas no necesariamente implican cambiar la modalidad estructural de relación de la sociedad [...], esto último se advierte en la reproducción del estilo jurídico de relación [...] con el estilo de desarrollo predominante que representa una dinámica de flujo del capital mediante una estrategia de mercado capitalista” (p. 92)

Los propios movimientos sociales, académicos, etc., han puesto en jaque las propias políticas del Estado que se pronuncia a favor de la diversidad o las propuestas educativas para la diversidad como un discurso de plataforma, invisibilizando la problemática que de fondo persiste en los contextos sociales y espacios educativos. En el debate sobre la diversidad lo que se busca es apertura, porque no debe considerarse como el resultado de una construcción social, en tanto que es el contexto social el que determina los modos de diferenciación de las personas, “la diferencia, y por tanto, la forma en cómo se expresa la diversidad, sólo es percibida cuando estamos en un contexto de homogeneidad determinado” (Zapata-Barrero, 2010, p. 44).

En efecto, homogeneizar los distintos escenarios de existencia humana ha sido el proyecto más voraz de la modernidad, hacer visible diferencias y a partir de ahí imponer formas y dinámicas de relación que fueron, no sólo condicionando, sino determinando las relaciones entre individuos, sociedades enteras. La imposición de estas formas de visión vertical, fueron minando relaciones que hasta la fecha siguen imperando en nuestras sociedades. Según Nivón (2013) es importante reconocer que los organismos internacionales fueron quienes posibilitaron la discusión sobre el tema de la diversidad, al mismo tiempo

fueron los organismos internacionales la primera arena no académica en que se discutió el tema de la diversidad, y su definitivo anclaje en el campo político se debió a su conexión con los movimientos sociales: las luchas por los derechos civiles en los Estados Unidos, la realidad de la inmigración en Europa Occidental y el surgimiento de la movilización indígena en Iberoamérica (Nivón; 2013, p. 28).

En el caso latinoamericano, fue a principios del siglo XXI que “el debate sobre la diversidad adquiere un sentido importante y el pluralismo cultural se ha saldado favorablemente a favor de la incorporación de la diversidad en las políticas públicas sociales y de cultura de toda la región” (Nivón, 2013, p. 30). El centro de toda discusión se concentró en un despliegue importante de las diferencias de género, orientación sexual o prácticas religiosas que pueden ser instrumentos más poderosos para expresar la diferencia que los que se derivan de la nacionalidad o la etnia. Esto último, permite comprender el “reconocimiento de todas las formas de diversidad, sean las tradicionales o las nuevas expresiones” (Nivón, 2013, p. 33).

Coll (2008) advierte que la diversidad cultural nos muestra que ningún paradigma cultural puede pretenderse único y explicativo de toda la realidad entera, mucho menos establecer un canon sobre las formas de vida, por el mismo hecho de que cada cultura es una concreción en el espacio y el tiempo de la gran aventura humana. Cada cultura produce concretamente su cosmovisión de la realidad que habita, condicionado y determinado por el propio contexto e historia de los sujetos; por tanto, la característica específica de cada contexto se manifiesta en la expresión real de la creatividad más profunda de sus habitantes.

Por lo que es necesario considerar que la diversidad como proyecto social en contraposición y en constante tensión con la homogenización, se convierte en un paradigma fundamental que permite comprender nuestras diferencias humanas; por lo cual en tanto paradigma, pretende construir relaciones horizontales que buscan otras formas de relación, especialmente en la construcción de una educación que reconozca las diferencias de cada individuo.

De ahí que la escuela como espacio de formación tiene entre sus principales demandas deconstruir formas de relación y poder aún presentes en los

procesos educativos; además construir alternativas pedagógicas para apuntalar procesos educativos que recuperen la diversidad que caracteriza los espacios escolares. Lo que Arendt (2000) hace notar como la capacidad de recuperar la singularidad del individuo sin negar la multiplicidad de los actores, de esa manera se logra cultivar la pluralidad y la alteridad como principios de la diversidad. O lo apunta Magendzo (2011) “la alteridad y la diversidad son condiciones necesarias para edificar [...] en convivencia democrática, inclusiva y respetuosa (p. 107).

La interculturalidad como paradigma adquiere relevancia en un contexto de mayor diversidad, especialmente al presentarse como una propuesta de desmembramiento del paradigma multicultural que durante mucho tiempo adornó las políticas educativas, programas curriculares en “pro” de una integración o asimilación de los grupos migrantes para el contexto europeo y norteamericano y para la integración de grupos minoritarios en América Latina. Lo importante del paradigma intercultural es que puede concebirse como “un diálogo entre culturas, lejos de un posicionamiento estático multicultural, que pretende proponer alternativas que ayuden en esta dinámica de relación, el discurso intercultural ha de ser motor de integración real” (Molina, 1994, p. 34).

Esto implica necesariamente el reconocimiento del “otro, de los “otros” (individuos, pueblos, culturas, conocimientos, lengua, identidades, etc.) negadas históricamente; es decir, la interculturalidad en el más profundo sentido crítico o autocrítico implica repensar, deconstruir sistemas dominantes y parametrales que se han impuesto históricamente. Es lo que Fonet-Betancourt (2004) puntualiza con respecto a los pueblos indígenas, se requiere de “tarea autocrítica que involucra un diálogo a fondo [...] con sus expresiones históricas, con las instituciones [...], un diálogo con su historia [...], desde sus comienzos, como demuestran, por ejemplo, las luchas hasta hoy ininterrumpidas de los pueblos” (p. 44).

La interculturalidad como categoría conceptual se encuentra en debate, pero no en sentido etimológico, sino más bien en lo que refiere a su praxis. En este terreno existe una tensa lucha por aceptar lo que desde las políticas educativas se establece como interculturalidad y lo que grupos de académicos y

de grupos en resistencia consideran como un proyecto que busca reivindicar las formas de reconocimiento, igualdad y diversidad cultural.

Por ello resulta importante la aclaración de Tubino (2004) al indicar que “la interculturalidad no es un concepto, es una manera de comportarse. No es una categoría teórica, es una propuesta ética. Más que una idea es una actitud, una manera de ser necesaria en un mundo paradójicamente [...] más incomunicado interculturalmente” (p. 155). La interculturalidad como praxis implica disponibilidad, apertura, sensibilidad, acogimiento sobre las negaciones históricas que con anterioridad se han mencionado. Sin embargo, Peche (2014) indica que es importante reconocer que la interculturalidad

es hoy una propuesta polémica, en tanto que en ella se apuesta por el respeto y la tolerancia a partir de proponer el diálogo y la negociación como estrategias que logren, por un lado, la preservación de la identidad cultural y lo “originario” y por el otro, que nutran de nuevos conocimientos y elementos culturales a los sujetos interactuantes en la diferencia. Es decir, la interculturalidad contiene a su vez el principio de lo transcultural, el cual quiere decir que pese al contacto de las culturas con lo diferente, cada una podrá resistir su “esencialismo” y potenciar cierto dinamismo que permita (p. 8).

Medina y Domínguez (1999) también mencionan que la interculturalidad es el reconocimiento horizontal de las distintas culturas, el diálogo entre sus participantes, el respeto y la convivencia mutua. No se trata de la imposición de una cultura sobre otra, sino de la enorme necesidad de establecer miradas que permitan reconocer nuestras diferencias, la diversidad que nos caracteriza. Es ante todo una perspectiva clarificadora de la concepción y práctica educativa que parte del reconocimiento y el valor en contacto y síntesis transformadora de las diversas formas de entender la realidad y actuar en ella.

Además la interculturalidad ha de posibilitar condiciones para establecer el reconocimiento de la diversidad en todas sus dimensiones, es decir que ha de potenciar la interrelación entre la amalgama cultural presente en la sociedad –y también en las instituciones formadoras–, que favorezca un continuo y fecundo

diálogo entre todas ellas, pero que no renuncie a su vez a la identidad original de cada una. Este diálogo entre culturas implica tender puentes y vínculos que promuevan una interacción cultural fructífera que contribuya al enriquecimiento de las personas. Lo fundamental es que la diversidad se configura como una fuente de variados sentidos y su presencia en la escuela más que un problema se convierte en un auténtico reto educativo (Jordán, 2007; Medina, Rodríguez e Ibáñez, 2005).

Además de posibilitar programas educativos que reconozcan la diversidad en la escuela, en el aula, en la sociedad, la interculturalidad busca ante todo romper con el yugo colonizador, de ahí la intención de visibilizar estas relaciones asimétricas aún presentes en las relaciones cotidianas entre individuos, entre sociedades. Quizá la utopía sería que desde la interculturalidad se posibilitara un reconocimiento genuino entre culturas distintas, de fundar relaciones horizontales entre seres humanos; ese sería el reto para todos los contextos sociales y educativos, romper con el yugo colonizador y con las relaciones asimétricas establecidas que continúan históricamente. Sin embargo, acentuando la interculturalidad como un paradigma es necesario indicar que:

significa un proceso dinámico que apunta a la instauración de relaciones democráticas, a la apertura total y a la igualdad de condiciones entre los actores de una sociedad. Una condición para acercarnos a ese ideal es la descentralización de los poderes y la igualdad de oportunidades para los diferentes grupos sociales (Godenzzi, 1997, p. 19).

En otras palabras, la interculturalidad nos invita a reconocer “la existencia de culturas diferentes y políticamente asimétricas y la necesidad de establecer un trato más equitativo para los portadores de las culturas no dominantes” (Bensasson, 2013, p. 49). Lo que nos implica directamente, involucrados o no en los proyectos educativos, es necesario construir alternativas que recuperen la voz de los “otros”, los negados en la historia, los invisibilizados por los grupos de poder que aún intentan imponer sistemas de organización social desde un paradigma

político-económico neoliberal que rompe con toda ética y condición de nuestra humanidad.

Según Bensasson (2013) “el concepto de interculturalidad adquirió relieve en los países europeos y en Estados Unidos, por la necesidad de integrar a la población inmigrante, en constante aumento de su territorio” (p. 49). Sin embargo, el “debate actual acerca de la interculturalidad y de sus repercusiones en el sistema educativo se desencadena a partir de los años ochenta, cuando – inicialmente sobre todo en Estados Unidos– un conjunto altamente heterogéneo de movimientos contestatarios surgidos a partir del ya mítico “68” emprende el camino de la institucionalización social, política y académica (Dietz, 2001, p. 17).

López (2001) considera que la noción de interculturalidad surge en respuesta a la condición de multiculturalidad que caracteriza a las sociedades latinoamericanas, producto de su devenir histórico; por el otro, que frente a la multiculturalidad como categoría “descriptiva” surge la interculturalidad como categoría “propositiva”. El carácter propositivo de la interculturalidad es lo que permitirá deconstruir conceptos como autonomía, diversidad, educación, simetría, entre otros que buscan resurgir desde los grupos negados históricamente.

La interculturalidad es distinta en cuanto se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, busca desarrollar una interacción de igualdad entre personas. Walsh (2009) puntualiza que es necesario reconocer los conocimientos, prácticas, lógicas, racionalidades y principios de vida culturalmente diferentes; una interacción que admite y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder, y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad de que el “otro” pueda ser considerado sujeto con identidad, diferencia y agencia, con capacidad de actuar.

Pensar la interculturalidad como propuesta, modelo o programa educativo reduciría el espectro paradigmático y terminaría por esencializar la cultura como referente central. Los programas educativos interculturales de formación de profesores, o para la educación básica terminan ajustando lo intercultural a una serie de “principios básicos” como tolerancia, el respeto, los derechos humanos desde los cánones modernos o neocoloniales (Tubino, 2004); que no son más que

la continuidad de mantener sistemas de relación asimétrica. Por eso resulta interesante reconocer, descubrir, dialogar con el otro desde la diferencia, es decir,

no se trata de esencializar identidades o entenderlas como adscripciones étnicas inamovibles. Más bien se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo, articulación y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas, lógicas y racionalidades distintas (Walsh, 2009: 45).

Más que un discurso, la interculturalidad debe ser una práctica que rompa con sistemas de poder establecidos. Representa ante todo procesos dinámicos bidireccionales, creativos, de ruptura y construcción. Implica ante todo desentrañar procesos enraizados históricamente pero manifiestos en nuestra actualidad “brechas caracterizadas por asuntos de poder y por las grandes desigualdades sociales, políticas y económicas que no permiten relacionarnos equitativamente, y procesos que pretenden desarrollar solidaridades y responsabilidades compartidas” (Walsh, 2009, p. 47).

De ahí la importancia de apuntalar propuestas éticas de la interculturalidad como un recurso fundamental de nuestro quehacer cotidiano como seres humanos. La relación con los otros no es exclusivo de lo étnico, cultural, sino implica la posibilidad de asumir y asumirse en el marco de un proyecto político, social, epistémico que busca transformar y transformarse en el marco de un proyecto social amplio. Como lo afirma Walsh (2009) “una transformación y construcción que no quedan en el enunciado, el discurso o la pura imaginación; por el contrario, requieren un accionar en cada instancia social, política, educativa y humana (p. 47).

El “otro”, nuestro igual y diferente es un legítimo, no únicamente por su condición social, sino por su condición humana, ese quizá es el proyecto más amplio que busca un paradigma intercultural, un paradigma que si bien surge como devenir de la multiculturalidad, su esencia se ha reconfigurado a raíz de quienes buscan desde lo más invisible de la estructura, posibilitar otras formas de

relación. Lo fundamental de este proyecto-paradigma es “romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas, de esa manera reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, tanto en la vida cotidiana como en las instituciones sociales, un convivir de respeto y legitimidad entre todos los grupos de la sociedad” (Walsh, 2009, p. 41).

En el ámbito de lo educativo la interculturalidad cobra importancia, en un contexto como el nuestro donde cada día son más visibles las relaciones de poder, la violencia, la exclusión, la marginación; es necesario fundar otras formas de educar, un modo que rompa con las relaciones asimétricas producto de una escuela homogeneizadora. Pero además como lo afirma Dietz (2004) es importante “el relevamiento histórico del uso del término *educación intercultural*, y la relación entre éste y otros como la educación bilingüe intercultural (EBI), la educación popular y la educación rural, nos abre las puertas para encontrar el origen de muchas decisiones políticas tomadas en torno a programas educativos dentro de contextos caracterizados por la diversidad cultural” (p. 201).

Lo anterior obliga a preguntar ¿puede la escuela con su estructura, sistema de organización, condición, historia ser el espacio idóneo para promover la interculturalidad?. De ser así ¿cuáles deben ser las rupturas, los replanteamientos que son necesarios considerar para promover relaciones interculturales en, desde, con y para la escuela y la sociedad?. La tarea no es fácil, mucho menos si la educación intercultural se reduce a una serie de estrategias didácticas que el profesor debe promover en el aula, sin que él sea consciente y congruente con sus actos.

Tanto la escuela tradicional como la escuela tecnocrática tienen dispositivos de violencia simbólica, es decir, que permiten la imposición de la dominación y hegemonía de un colectivo sobre otros, de una clase social sobre otra, del profesor sobre el alumno, del directivo sobre el profesor, de una cultura sobre otra. Estas dos escuelas hacen uso de mecanismos y sistemas de poder legitimados en instrumentos como la evaluación, la disciplina, la planeación educativa, que justifican relaciones de dominación en las clases sociales, en el campo educativo y al interior del aula de clase. Como señala Bourdieu (2001) todo poder que logra

imponer significaciones y hacerlas legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica. Por lo tanto, las relaciones de poder que se ejercen en la escuela tradicional y en la tecnocrática garantizan la reproducción de las estructuras y las aulas de clase, permean cada una de las prácticas educativas, reproduciéndose de manera explícita o de manera oculta, cuya efectividad es indudable.

Es importante reconocer que ya se ha empezado a experimentar con cierta intensidad en ciertos contextos educativos cercanos, la diversidad cultural va siendo una realidad cada vez más común y connatural en nuestros centros escolares. Sin embargo,

un buen número de escuelas todavía no presentan, hoy por hoy, una heterogeneidad evidente en la composición de su alumnado, ha llegado el momento de tomar conciencia pedagógica de que los niños y jóvenes de esos centros ya viven también y, sobre todo, están llamados a vivir como ciudadanos en una sociedad irreversiblemente más global, plural, y multicultural. No preparar a todos los alumnos para ser capaces de “vivir y convivir” dentro de esa nueva realidad social (en construcción) sería algo tan erróneo como no cultivar en todos, desde la escuela su competencia para desenvolverse con fluidez en su vida adulta personal, laboral y social, gracias al dominio de dos o más lenguas (Jordán, 2008, p. 243).

Es un reto superar la larga historia de una escuela que tradicionalmente se ha convertido en negadora de la diversidad, en cambio se ha asumido en los últimos tiempos un discurso moral de celebración de la misma, que no ha dejado en ningún momento de enfatizar su homogeneidad, su principal bandera sigue siendo la tolerancia como modo de interactuar. Con ésta perspectiva, la escuela, como espacio de interacción social, continúa acentuando una visión relativista del diferente, a través de la naturalización de las diferencias culturales y una mirada estática y ahistórica de las identidades (Novaro;1999).

La educación intercultural como proyecto social, al igual que la interculturalidad tiene un fin último, visibilizar sistemas de relación, ejercicios de

poder que subyacen en nuestras acciones como seres humanos, acciones que son producto también de un sistema, de una historia, de un contexto, de ideologías. En suma, de estigmas impuestos sobre nuestras sociedades donde la razón y la verticalidad son común denominador de las relaciones culturales y humanas. Romper con estos estigmas, implica ampliar el espectro, alzar la mirada y fundar otras formas de relación simétrica que ponga en igualdad, no sólo de nuestra condición cultural, sino nuestras más genuinas relaciones humanas.

Existen un sin fin de definiciones sobre lo que podemos entender por educación intercultural, incluso el *locus* en México, así como otros países latinoamericanos está mediado por lo menos desde dos perspectivas distintas, las concepciones que surgen *desde abajo* (alternativos) y las propuestas *desde arriba* (institucionales). Desde lo institucional la educación intercultural se entiende como propuesta educativa que busca entre otras cosas atender la diversidad cultural, étnica y lingüística con una serie de estrategias y actividades que desde lo escolar buscan sensibilizar, revalorar y reconocer nuestra riqueza pluricultural.

De ahí que este tipo de educación esté orientada principalmente a la educación indígena, aunque desde los argumentos de la propia SEP se busca ampliar el proyecto hacia la sociedad en general. Dietz (2005 y 2012) considera que éstas políticas educativas diferenciadoras están destinadas a grupos minoritarios, autóctonos, indígenas, no a mayorías alóctonas. Por eso, una fuerte crítica que se desprende es que “la educación intercultural bilingüe corresponde más bien a un enfoque de viejo cuño, que intenta actualizarse apropiándose de una política intercultural para justificar su permanencia y la continuación de su proyecto de absorción de las culturas y las lenguas indígenas a la llamada cultura nacional” (Muñoz, 2003; Bensasson, 2013).

Sin embargo, desde las perspectivas que se hacen llamar *desde abajo*, la educación intercultural encuentra un naciente discurso y una potente práctica que busca, ante todo hacer emerger y visibilizar alternativas que parten desde un posicionamiento autonómico y crítico. Por lo tanto es necesario discutir, como dice Baronnet (2012), hasta donde la educación intercultural puede ser una alternativa que busque en primera instancia visibilizar las relaciones de poder en el aula. En

este marco podemos considerar que por “educación intercultural se entiende al conjunto de actividades y disposiciones sociales que están estratégicamente orientadas a regular, desde el marco escolar, las relaciones interétnicas que son específicamente conflictivas en la sociedad, ya que dependen de las lógicas de poder y dominación social” (Baronnet, 2012, p. 279)

Más allá de lo propio, de lo cercano, de lo inmediato, nuestro contexto está determinado por una sociedad cada vez más plural. Enseñarnos a reconocer nuestras diferencias, sin abandonar nuestras particularidades es una tarea profunda de largo aliento que debemos aún resolver no sólo como escuela, sino como sociedad diversa, una diversidad que está fundando otras formas de relación. Sin duda, es necesario reconocer que la educación intercultural “está aún rodeada por un halo semántico determinado por las incertidumbres, las dudas, las resistencias y las dificultades que supone imaginar una educación en el marco de una sociedad marcada por la pluralidad, pero también anclada en una fuerte tradición educativa fundamentalmente homogeneizadora” (Abdallah-Pretceille; 2001, p. 58).

La escuela es el lugar óptimo donde la interculturalidad debe hacerse presente, no como condición de aprendizaje, sino como forma de convivencia, de ética de alteridad, de reconocimiento del otro con sus diferencias. Es imprescindible que la educación intercultural promueva constantemente un compromiso con la diversidad. Esto implica que “como tal, ha de proyectarse en las instituciones educativas como uno de sus grandes principios, orientado a la mejora de las acciones y relaciones entre las culturas que participan en la comunidad educativa” (Bernabé, 2012). Si observamos nuestros contextos educativos, podemos reconocer que es difícil distinguir una cultura presente. Más bien lo que es más distintivo en los espacios educativos es una hibridación de distintas culturas (García, 2009), interdependientes unas de otras, que se fusionan, se mezclan o se combinan según las necesidades de los sujetos.

Este fenómeno presente en las aulas invita a ampliar la mirada, más que reducirlas desde políticas educativas, perspectivas intelectuales, posturas académicas que nombran las características distintivas de las culturas para

distinguir o diferenciar unas de otras; pero en el contexto actual con una latente hibridación cultural es necesario pensar una forma de educación que haga posible la “convivencia”, pensar la educación intercultural como proyecto alternativo, reconocer que éstas formas de relación están ahí presentes trastocándose unos con otros, invitando a participar como iguales.

La diversidad no implica un problema tácito, la convivencia produce también tensiones, en un mismo espacio surgen inevitablemente conflictos interculturales a los cuales hay que intentar dar respuesta. Pero en todo caso “la educación intercultural trata de dar solución a los problemas surgidos de la convivencia cultural y no a la diversidad cultural como realidad, ya que, lejos de considerarse un estigma, el pluralismo cultural se ve, desde esta óptica, como una fuente de enriquecimiento común (Tejerina, 2011, p. 67). Éste es un punto de partida para entender la necesidad de una educación intercultural que no impone, ni mucho menos procura el desarrollo de estrategias didácticas, sino más bien posibilita sistemas de relación entre iguales, entre profesores, alumnos, padres de familia.

Para Godenzzi (1994) es importante distinguir que la educación intercultural puede clasificarse, o mejor, ordenarse de forma siguiente:

1. Una propuesta educativa que se rige por el principio de la interculturalidad. Como tal, es un proceso planificado de acciones educativas de negociación permanente entre los diferentes actores directa e indirectamente involucrados en él.
2. Es una alternativa educativa que asume las relaciones asimétricas que se dan en la sociedad y las repercusiones que éstas tienen en las relaciones que se establecen entre los diferentes actores educativos así como en la subordinación de sistemas de conocimientos y de valores a un sistema hegemónico.
3. Es un modelo educativo en construcción que orienta a una práctica pedagógica basada en el reconocimiento de la diversidad sociocultural; la participación e interacción; la toma de conciencia y la reflexión crítica; la apertura; la articulación de conocimientos de diferentes universos culturales; la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje a fin de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida.

Bajo estos principios se alza una propuesta de educación intercultural que alterna lo pedagógico, metodológico y epistemológico; en éste último, el centro es pensar en una filosofía crítica que busca romper con las formas hegemónicas de educación que históricamente se ha centrado en el docente y el alumno; pero en especial romper con la verticalidad de los procesos en el aula. En ese sentido, se aspira a la construcción de relaciones equitativas entre los actores sociales, profesores-alumnos, profesores-padres de familia, comunidad-escuela.

Para ello, es necesario pensar en una articulación entre los diversos sistemas de conocimiento y de valores, promover el análisis crítico de las diferencias existentes en los sistemas sociales y de las relaciones asimétricas aún presentes en los espacios cotidianos que compartimos. La educación intercultural busca ante todo promover una propuesta dialógica que logre articular distintitos puntos de vista de los actores, pero sobre todo que se promueva la colaboración y la participación para la construcción de alternativas educativas. Se requiere entonces, “desarrollar la construcción de una realidad común de convivencia, donde nadie se sienta en posesión de la verdad, en depositario o receptáculo único y universal de la verdad. La educación ha de servir para modificar actitudes con respecto a la diversidad cultural y para revisar y transformar nuestros componentes culturales” (Saez, 2006, p. 870).

Lo fundamental de la educación intercultural es promover y transformar prácticas que de antaño la escuela detenta como propia, tenemos que comenzar por remover sedimentos que han invisibilizado, no sólo a las personas, sino los conocimientos, actividades que son parte del contexto donde estas instituciones se encuentran. Tejerina (2011) considera que entre los objetivos básicos de la educación intercultural se pueden distinguir como principio fundamentales la comprensión y el respeto de la realidad cultural de las diferentes comunidades presentes en lo micro y macrocontexto social.

Este punto es aún un tema de discusión, especialmente si observamos que el concepto de educación intercultural está atravesada por distinciones específicas según el contexto desde donde se promueva (desde abajo o desde arriba). Entre

lo diverso y lo propio no debe de haber una distancia, sino apuntar al diálogo horizontal de distintas visiones, lo que puede permitir valorar el autoconcepto personal, la identidad cultural y la diversidad que determina nuestras diferencias producto de la dinámica de nuestras sociedades.

Lo que sí es claro, y debemos reconocerlo es que los espacios educativos son de conflicto, también lo son nuestras relaciones sociales, nuestras prácticas diferenciales que están determinados por ejercicios de poder, por eso, es erróneo pensar que la educación intercultural de manera aislada puede establecer relaciones armónicas exclusivamente con una serie condiciones desde los Planes y Programas de Estudios. Además de ello es considerar como principio básico la convivencia, el respeto mutuo entre las culturas no puede darse independientemente del resto de las condiciones sociales, además de que “no puede haber un reconocimiento armónico desde la educación mientras estructuralmente se vive en condiciones sumamente asimétricas y desiguales” (Diez, 2004, p. 201).

### **1.2.2. El discurso político de la educación intercultural**

Tal como se ha expresado con anterioridad, el Sistema Educativo Mexicano ha orientado sus reformas y modelos educativos hacia el acomodamiento tecnocrático de la educación para responder cada vez más a los sistemas de productividad. Fullan (2009) ha indicado que esta tendencia que han seguido los países latinoamericanos más que fortalecer un sistema educativo que responda a las necesidades humanas, se concreta en atender las necesidades del mercado, arriesgando con ello, no solo los principios de autonomía, sino creando modelos educativos que no se corresponden con los contextos donde éstos operan.

En la reunión regional de especialistas sobre educación bilingüe (México, 1982) se recalcó la necesidad de establecer políticas nacionales de plurilingüismo y multiethnicidad, proponiendo, entre otras, la oficialización nacional o regional de las lenguas indígenas y políticas educativas globales. Se acordó recomendar el

cambio de la denominación hasta ese entonces utilizada de “educación bilingüe bicultural” por la de “educación intercultural bilingüe”, reconociendo que una colectividad humana nunca llega a ser bicultural debido al carácter global e integrador de la cultura, y a su carácter histórico y dinámico, siempre capaz de incluir nuevas formas y contenidos, en la medida en que nuevas condiciones de vida y necesidades así lo requieran (Instituto Indigenista Americano; 1982).

De igual manera el pronunciamiento de los pueblos indígenas que se hiciera después del movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (1994), así como la puntualización del 169 de la OIT (Organización Internacional para el Trabajo) que entre sus más contundentes comunicados expresa y reconoce el derecho de los pueblos por una educación propia que promueva sus formas de lucha, organización y educación. Además reconoce que

el problema de muchos pueblos indígenas en relación con la educación no es sólo una cuestión de escolaridad de menor calidad o ausencia total de educación formal sino también de los contenidos y objetivos perseguidos por la educación que se pone a su disposición. Existen numerosos ejemplos en los que la educación ha sido un elemento central en las políticas de estado que se proponían asimilar a los pueblos indígenas dentro del resto de la sociedad, medidas que contribuían a la erradicación de sus culturas, idiomas y formas de vida (p.130).

En el caso de México con la intención de paliar las exigencias sociales que en su momento habían enconado al Estado en su conjunto, la Secretaría de Educación Pública propuso entre sus reformas en 1998 lo que denominó como Educación Bilingüe Bicultural con el supuesto de atender la educación indígena (Baronet, 2010). Esta propuesta de Educación Bilingüe Bicultural se reformó en el 2000 con la propuesta de Educación Intercultural Bilingüe con la creación y reestructuración de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI).

De acuerdo con Mateos (2009) en México las migraciones discursivas de la educación intercultural se acentuó desde dos rutas distintas, aquellas que tuvieron su origen en contexto europeo y que derivaron a una propuesta de atención

asimilacionistas o esencialista desde la política de Estado y las “otras propuestas” que derivaron países como Bolivia, Perú y Chile principalmente; propuestas que han buscado visibilizar la educación propia de los pueblos indígenas.

Al integrar educación intercultural como “derecho étnico y colectivo” y como programa educativo (oficial) *para* indígenas –lo que sucedió con la mayoría de países latinoamericanos con poblaciones indígenas en los 80 y 90– lo intercultural llegó a ser parte del aparato de control y de la política educativa estatal. Tal como lo puntualizan Urteaga y Pozo (2016) “la apertura a la diversidad cultural y étnica en la ideología de los gobiernos latinoamericanos es una nueva forma de gobernabilidad y legitimación frente a la debilidad de los estados nación, y su mayor apuesta es la *educación* intercultural bilingüe y el acceso de los jóvenes indígenas a la educación superior” (p. 16).

Para muchas organizaciones y comunidades indígenas la oficialización de la educación intercultural ha representado un “arma” de doble filo: por un lado el reconocimiento “merecido” de los pueblos indígenas y por otro, el debilitamiento de lo propio –con su sentido comunitario, sociopolítico y ancestral– y la instalación de mecanismos de regulación donde no se integra la participación, las voces y propuestas comunitarias; al contrario se impone un currículum que busca atender la diversidad cultural como conflicto de integración de los indígenas al proyecto nacional. Distinguir los discursos presentes en el ámbito de la educación intercultural oficial, obliga a puntualizar los intereses que el propio Estado mantiene con respecto a la educación indígena en México, en todo caso develar un Sistema Educativo que no busca la mediación o la recuperación de propuestas que están surgiendo “desde abajo”, una educación propia que busca visibilizar los conocimientos, prácticas culturales, sociales, políticas y comunitarias de los pueblos indígenas.

En este contexto vale la pena preguntar ¿Hasta dónde la educación intercultural es un recurso de poder entre las políticas de Estado y las propuestas que exigen las comunidades indígenas?. Esto implicaría analizar de qué forma la educación intercultural se convierte en un recurso de lucha, no sólo por el reconocimiento de un tipo de educación, sino por las características educativas

que el estado intenta imponer de forma generalizada o particular, en este caso para los pueblos indígenas. El alejamiento de la política educativa sobre las necesidades de los pueblos es un asunto que no sólo debe ser discutido de forma amplia, sino que es necesario visibilizar el profundo fracaso que este tipo de educación ha tenido para las comunidades indígenas, y para la sociedad en general.

Considero que no hay terreno más árido que el educativo cuando se trata de buscar elementos que permitan visibilizar el fracaso educativo, especialmente si puntualizamos que la mirada tendría que ser sobre el sistema-estructura (Fullan; 2002). En lo que refiere a la educación intercultural no sólo debe puntualizarse la disputa conceptual y teórica, sino que también es indispensable hacer emerger las prácticas que se realizan en los espacios educativos, lo que implica directamente las formas, procesos y actores que se encuentran implicados. Al respecto, Dietz (2012) considera que la educación intercultural en nuestro país se ha discutido fuertemente desde distintas posturas antagónicas no sólo por ser una propuesta de política de Estado, sino por las formas e intenciones implicadas en los modelos de educación intercultural que se propone; en el caso de México ha sido asimilacionista y esencialista. Sin embargo, actualmente podemos acercarnos más a una mirada agónica, que permite no sólo discutir posturas teóricas, sino visibilizar formas y prácticas que enriquecen las experiencias.

De acuerdo con Laclau y Mouffe (1993) todo discurso es una práctica social significativa que se produce en un contexto específico y determinado, mediado siempre por las relaciones sociales entre actores. En tanto cualquier práctica social significada, es político en el sentido que se produce en una relación de poder o/y altera una relación de poder; es además, contingente en la medida en que se inscribe en un contexto histórico; además es simbólico y relacional. La propuesta de educación intercultural en nuestro país ha estado “ajustado” a un Sistema Educativo que organiza sus procesos bajo sus propios parámetros para poder controlar no sólo el currículum, los contenidos, los procesos y los actores, sino para organizar la vida escolar de acuerdo con las necesidades; una tendencia

que no abandona para nada la visión taylorista de los objetivos y fines “utilitaristas” de la educación.

Esta visión “hegemónica” del Estado por controlar la educación no sólo es una pantalla discursiva (Mateos, 2012) que intenta establecer un principio que se fundamenta no sólo en legislación, sino además en su sentido unificador, busca mantener un control sobre los procesos educativos. Sin embargo, lo he puesto entre comillas, porque considero que en estos momentos esta supuesta hegemonía está siendo *dislocada* por un discurso de educación propia que los pueblos originarios están promoviendo no sólo en nuestro país, sino en toda América Latina. Mostrar el discurso de la educación intercultural desde los principios y lógicas de los pueblos, no es un asunto menor, sino la posibilidad de ensayar otras formas que obligan al Estado a mediar las propuestas alternativas que han surgido en las entrañas de los pueblos, lo que ellos mismos denominan una educación propia, una educación desde abajo.

El Estado por su propia lógica de organización institucional, instituye –valga la redundancia– lo que considera debe ser la educación intercultural. Para ello, se ha ocupado de promover no sólo la apertura de instituciones donde esto sea posible, sino de organizar formas y prácticas pedagógicas interculturales; estas propuestas que se promueve con modelos de educación intercultural es lo que ha generado tensiones en algunas ocasiones, pero también acuerdos y propuestas; lo que podría considerarse como procesos agónicos que permiten dialogar entre instituciones oficiales y no oficiales.

Giddens (1995) señala que tanto estructura como sujeto están en relación, se influyen de ida y vuelta. Esto se da mediante las prácticas recurrentes, el sujeto no es un títere de la estructura, tampoco es libre completamente, no puede tomar sus elecciones en libertad completa. Lo que hace la estructura es brindarle un molde a los sujetos, al tiempo que el sujeto tiene la capacidad de transformar la estructura. El autor señala dos ámbitos desde donde se operan los cambios, señala que la conducta emanada tiene dos aspectos: por un lado la capacidad, en cuyo espacio se dan las posibilidades de hacer las cosas de otra manera, y la cognoscibilidad, condición necesaria a la que los sujetos conocen; es decir tiene

conocimientos, sentidos, prácticas sobre lo social. Estos dos aspectos incluyen lo político, puesto que si hay agencia en los sujetos, los sujetos son capaces de incorporar la teoría en sus realidades.

Dietz y Mateos (2011) organizan el discurso de la educación intercultural en modelos y propuestas que se han utilizado en México en tres tendencias importantes donde la relación agónica entre Estado y las propuestas alternativas han mediado. Estas tendencias tienen su antecedente inmediato en las migraciones discursivas. Una de las primeras tendencias son las referidas al fortalecimiento de la cultura dominante: *Educación para asimilar*, el caso de la política estadounidense de americanización es un claro ejemplo, *educación compensatoria* o multiculturalismo liberal puede considerarse como el símil de la asimilacionista. *Educación para diferenciar* o biculturalizar de influencia holandés y belga, pero que en América Latina fue aplicado en diferentes etapas de la política educativa como estrategia bilingüe y bicultural.

Una segunda tendencia refiere a las propuestas encaminadas a un acercamiento respecto a las culturas y hacia los otros, un principio rector es lo intercultural, la otredad o alteridad: *Educación para prevenir y/o tolerar* como estrategia “antirracista” puede considerarse como los primeros intentos de la interculturalización educativa al tomar como principios el respeto y la tolerancia como valores fundamentales sustentados en la pedagogía de la diferencia. *Educación para transformar* considerada como multiculturalismo crítico y la pedagogía crítica con una fuerte tendencia sustentadas en la teoría crítica, dirigido a generar conciencia y liberación, inclusión en vez de exclusión, se proponen desde estos discursos desentrañar las concepciones de raza y las formas que han dado origen a la segregación y la clasificación; *Educación para interactuar* que sienta sus bases en una educación intercultural como aprendizaje complejo, muy relacionado con la perspectiva crítica. La tendencia de esta perspectiva teórica es aprovechar el sistema de organización y clasificación de las instituciones y trabajar la diversidad desde el aula o desde la cultura escolar con medidas antidiscriminatorias, promoviendo competencias interculturales.

Y la última encaminada a posicionar los grupos minoritarios, oprimidos, segregados, como el caso de los indígenas en América Latina y especialmente en México: *Educar para empoderar*, considerada también como la “educación para la acción afirmativa” producto de los movimientos multiculturalistas institucionalizados. Educar para descolonizar que promueve una perspectiva teórica de la educación intercultural vinculado a los movimientos indígenas, lo intercultural como una propuesta que busca desentrañar el discurso intercultural de la política educativa institucional; lo fundamental es resignificar desde una perspectiva potscolonial.

En el caso de la educación intercultural que se propone para las Escuelas Normales Interculturales está claramente orientada para la atención de grupos indígenas y no para la sociedad en general. La propuesta educativa se aplica exclusivamente a indígenas como tratamiento educativo, es decir se puntualiza un tipo de educación (intercultural) para referirse a grupos minoritarios, para asimilar, para atender sectores “vulnerables”, a los “indígenas”, a los “migrantes”, a aquellos que requieren atención y que no se “incluyen” en el marco del funcionamiento social. Algo que Dietz (2012) señala claramente

la diversidad cultural, concebida convencionalmente como el producto de la presencia de minorías étnicas y/o culturales o del establecimiento de nuevas comunidades migrantes en el seno de los “clásicos” Estados-naciones de cuño europeo, es estudiada en contextos escolares y extraescolares, en situaciones de discriminación que reflejan xenofobia y racismo en las distintas esferas de las sociedades multiculturalizadas ( p. 78).

En México y específicamente en Chiapas la educación intercultural está referida a la atención de grupos indígenas, aunque se habla de una atención para la diversidad, la justificación de los Planes del Estudios de Nivel Básico y Nivel Superior 2004, 2014 y el Acuerdo 592 centran su atención sobre la aplicación de programas alternativos que busquen atender los sectores más desprotegidos, en este caso indígenas. Lo intercultural sirve como una política o una propuesta educativa que sirve de paliativo para atender problemas que son más de forma

que de fondo, es decir, en vez de potenciar el carácter emblemático y pedagógico de las lenguas indígenas, éstas son vistas como un problema que el estado y las instituciones educativas “tienen” que atender, porque no son congruentes con las necesidades del proyecto nacional. En otras palabras

la importancia crucial del profesorado se tematiza por primera vez dentro de los enfoques pedagógicos bilingües y biculturales es: para biculturalizar la educación de las minorías regionales, se tiende a recurrir a maestros provenientes del propio grupo minoritario, proporcionándoles una formación específica, paralela a los sistemas a los sistemas de formación magisterial establecidos, para luego reintegrarlos a sus regiones de origen y emplearlo como “intermediarios” estratégicos en el proceso de biculturalización curricular (Dietz, 2012, p. 199)

Así como propuestas curriculares sectorizadas para el “medio indígena” como el caso del Subsistema de Educación Indígena en el Sistema Educativo Mexicano (SEM) (Sedano, 2009) o en la creación de Instituciones de Educación Superior (IES) para la formación de profesores que atienden este sector. A partir de esta perspectiva de organización y planeación administrativa, se puede comenzar a entender la región, al visualizar aquellos aspectos relacionados con el ejercicio del poder sobre ciertos grupos o sectores. El sistema educativo es un sistema instituido que ejerce el poder sobre ciertos grupos considerados como no “normales” frente a las condiciones de la sociedad (De la Peña; 1986).

### **1.2.3. Educación intercultural como política de Estado**

Diversos han sido los discursos construidos sobre la educación intercultural, algunos de estos se refieren a políticas educativa para atender las minorías, otros más, como propuestas de discusión conceptual teórica para educar en y para la interculturalidad, algunos se vinculan con las políticas de atención a grupos indígenas. En este apartado intento dar cuenta de lo que en mi caso refiere a la interculturalidad como propuesta educativa en la formación de profesores

interculturales, para ello es necesario considerar los antecedentes de la propuesta intercultural, los discursos construidos en las corrientes académicas y las perspectivas que la han sustentado como modelo educativo en México.

Las características del contexto actual a nivel mundial de todas las sociedades es que se está presentando rápidamente una mayor hibridación cultural (García, 2009), donde difícilmente se pueden distinguir sociedades “monoculturales”, reconociendo con ello el carácter multicultural que nos distingue. Esto ha generado la implementación de estudios donde se generan discusiones y estudios de distintos tipos por parte de profesionales de varios campos, en especial de las ciencias sociales (Mateos, 2010).

En este contexto, los estudios sobre la educación intercultural tienen relevancia, pues permiten comprender desde distintas miradas como se entiende la diversidad que actualmente nos distingue. Especialmente permite visualizar como los actores sociales se asumen como parte de las propuestas que derivan desde las propias políticas institucionales, hasta las referencias conceptuales de especialistas. En todo caso es necesario considerar que el argumento de la interculturalidad no es exclusivo de un contexto, sino por el contrario, ha estado presente en distintos escenarios internacionales que le han dado un discurso y características propias, que la redefinen continuamente. Este “*boomerang*” de redefiniciones es lo que desde mi perspectiva le da sentido y significado en los contextos más específicos, como en este caso Chiapas y las Instituciones que forman profesionistas con estas características.

En este sentido, el resultante “discurso intercultural” no es homogéneo. Se distingue por sus diversos “acentos” continentales, nacionales y regionales de origen, así como por los sesgos disciplinarios de sus protagonistas (Dietz, 2011). Al respecto, considero que los estudios sobre la interculturalidad en el contexto actual son focalizados desde distintas disciplinas, encaminándose cada vez más hacia discusiones en un terreno transdisciplinar. Por eso resulta necesario reconocer cuales fueron y siguen siendo las anotaciones que se hacen al respecto de la interculturalidad, no sólo como concepto, sino como propuesta educativa desde los distintos enfoques para la atención de la diversidad.

El estudio del discurso intercultural se remonta a los años 60s en el contexto Europeo, Norteamericano y Latinoamericano, vinculado inicialmente a problemas sociales relacionados con grupos minoritarios; los movimientos migratorios e indigenistas (López, 2009, p. 30). En Europa entre los años 70s la educación intercultural se desarrolla a partir del diseño de programas específicos para la atención de hijos de migrantes; 10 años después se impulsa una política para expresar que sus propuestas serán orientadas a una “educación para todos”, una vez aprobada la recomendación del Consejo de Europa que propone se redefina la educación intercultural sin exclusión de minorías, ponderando la atención a hijos de migrantes con un tinte especial, marca un precedente en las propuestas educativas (Ytarte, 2002, p. 210).

En el contexto francés la noción de interculturalidad se vincula directamente con las acciones sociales y educativas en 1975, el aprendizaje del francés como segunda lengua propone resolver los problemas sociales de las migraciones desde una perspectiva integracionista. En el caso de Suiza, la interculturalidad se vincula con propuestas investigativas en el contexto educativo, al tiempo que se fue enlazando con el fortalecimiento de los saberes, valores y conocimientos tradicionales (González, 2001; López, 2009). Un aspecto importante para el contexto europeo es que a partir de la interculturalidad se generaron propuestas de atención a grupos minoritarios, que formaron una propuesta educativa que reconoce el carácter multicultural del contexto, de ahí que los aportes de la pedagogía puntualizan el diseño de propuestas curriculares, así como el diseño de programas de intervención didáctica para atender a la diversidad.

En el contexto americano, la interculturalidad se discute a partir de otros parámetros distintos a los educativos; pues son las discusiones en el campo de la comunicación en la década de los años 40s que expresarán argumentos sobre la interculturalidad. Además se generan propuestas para la atención a migrantes que se convirtieron en un problema social después de la segunda guerra mundial, por lo que era necesario el establecimiento de políticas asimilacionistas con la intención de fortalecer la identidad nacionalista de los norteamericanos. De acuerdo con Matos (2010) los trabajos de E. Hall fueron los que pusieron atención

a los procesos comunicativos que establecen las personas de distintas culturas, lo que da pauta para atender los sistemas de comunicación, originando con ello los estudios interculturales.

Entre los años 60s y 80s Estados Unidos comienza por incluir en sus propuestas educativas la interculturalidad, especialmente por el incremento de personas de origen europeo, africano, asiático, hispano y latino al interior de los espacios educativos, lo que obliga al bosquejo de propuestas que permitan atender las necesidades sociales derivadas del constante flujo migratorio. Derivado de lo anterior es que en los setenta se proponen propuestas educativas centradas en el bilingüismo y la atención del carácter multicultural del país, esto generó lo que posteriormente se denominaría como “la acción afirmativa, o el empoderamiento”. Otro aspecto que resalta es el empoderamiento de los grupos multiculturales, que desde distintos movimientos originan las políticas de identidad, de la discriminación positiva y de las acciones afirmativas institucionalizadas que se distinguen en Estados Unidos con respecto a la interculturalidad (Matos, 2010, p. 9)

En Perú se aborda la interculturalidad desde el ángulo pedagógico, especialmente influenciado por la teología de la liberación y por los aportes de antropólogos y lingüistas que trabajaban en poblaciones indígenas. Las características poblaciones del contexto -más del 40% de población indígena- han propiciado condiciones óptimas para el fortalecimiento de la educación intercultural. De acuerdo con Zavala (2007) el quechua y el aimara son lenguas indígenas con mayor número de hablantes en Perú, por lo que desde 1972 se establece una política nacional de educación bilingüe, transformándose en 1989 a educación intercultural bilingüe. Es importante reconocer el avance de la educación intercultural, primero como propuesta de contraposición a un sistema nacionalista, después con la influencia de las universidades que posibilitan cátedras relacionadas con la educación intercultural, el desarrollo de institutos y centros de investigación, así como de programas de posgrado que fortalecerán a la educación intercultural.

Las concepciones sobre la interculturalidad en América Latina están directamente vinculadas a la atención a grupos minoritarios, especialmente a indígenas. El reconocimiento de la diversidad cultural, la necesidad de rescatar la lengua, fortalecer la identidad y la cultura son las temáticas sobre las que se generan los debates y donde la educación intercultural tendrá un terreno fértil, desde luego, las discusiones actuales denotan la necesidad de no referirse a lo intercultural como un símil de los movimientos indigenistas, sin embargo es necesario considerar que es precisamente en este espacio donde la educación intercultural se hace más explícita.

Un aspecto central que hace notar Matos (2010) es que en América Latina los organismos internacionales como UNESCO, UNICEF, la Organización de Estados Americanos (OEA), las agencias europeas de cooperación, el Banco Mundial son organizaciones que influyen directamente sobre las políticas educativas que van a derivar en las propuestas interculturales desde el marco de reacomodamiento de atención a la diversidad. Muchas de estas propuestas serán consideradas por diversos especialistas, como una estrategia que busca la integración de los indígenas en la vida nacional.

En el caso de Brasil, el discurso liberal, la lucha por la tierra y el territorio, son temáticas vinculadas a la interculturalidad; así como el discurso de recuperación de la identidad indígena (López, 2009). Sin embargo, es hasta 1990 que, a partir de los decretos en apoyo a la educación escolar indígena se determina una educación intercultural en el marco de las políticas educativas. En este contexto la pedagogía y especialmente la didáctica serán los medios que desde el "ideal" buscará hacer posible una educación intercultural. Guatemala con 66% de población indígena; la interculturalidad se integra con los proyectos y programas de agencias de cooperación internacional y organizaciones no gubernamentales que desarrollan actividades educativas para niños indígenas. Un aspecto central en este argumento es el conflicto y tensiones originadas por las guerrillas que se fraguaron en el territorio. En 1995 los acuerdos para la paz cobrarán sentido en el marco de las políticas educativas.

Al respecto López (2010) considera que en este país la interculturalidad se orientó a crear condiciones dialógicas y de intercambio cultural como una necesidad para la población indígena. En Colombia, Ecuador y Bolivia el discurso de la interculturalidad se gesta en el terreno de los movimientos de la sociedad civil y organizaciones indigenistas. En el caso específico de Ecuador se presta mayor importancia al proyecto de alfabetización, forzando con ello a los sistemas educativos a incluir a la educación intercultural en el marco de políticas nacionalistas a partir de los años 80s. Una característica especial está demarcada por los aportes del magisterio y grupo de campesinos, entre otros sectores sociales.

En México los primeros apuntes sobre interculturalidad hacen referencia a programas vinculados al sector de atención social como el campo de la salud. El antecedente se puede rastrear en el I Congreso Indigenista Interamericano vinculado a la antropología médica (Lerín, 2004). Los trabajos de Aguirre Beltrán ligados a los procesos de aculturación dirigida, darán elementos sobre interculturalidad. Sin embargo, el concepto se reconoce oficialmente en el Sistema Educativo en 1996 año en el que se instituye como propuesta curricular para profesionales de Instituciones de Educación Superior.

En todos los casos anteriores, se puede observar que la interculturalidad se objetiva en el marco de las políticas educativas, con el carácter compensatorio, integracionista, asimilacionista, entre otras propuestas que derivaran de políticas por lo general vinculadas a los organismos internacionales (Matos; 2010) entre los que destacan el Banco Mundial, UNESCO, UNICEF, OEA, OIT, que buscan de algún modo compensar las necesidades históricas de grupos minoritario. América Latina ha permanecido concerniente a los movimientos de indigenistas y de liberación de los años 70s. Al respecto, se afirma:

La educación multicultural surge en el contexto latinoamericano en calidad de movimiento nacional, fruto de los progresos de los derechos civiles en los años sesenta. Desde entonces ha ido avanzando a lo largo de un proceso que, de acuerdo con el reconocimiento de la diversidad cultural, ha dirigido su tratamiento de diversas maneras y ha derivado a una serie de discursos evidentemente

politizados que han encontrado su correlato más directo en los múltiples enfoques, modelos y programas adoptados por la escuela ante el reto de educar en un contexto multicultural (Carrillo, 2012, p. 99)

Un aspecto importante que sirvió de anclaje para fortalecer el discurso de la educación intercultural fue el impulso que desde los años 90s se generó en el contexto de las instituciones educativas, desde el nivel básico, hasta el nivel superior, pasando por la formación de profesores interculturales (Nicole; 2007). En este caso podemos encontrar que “se han presentado avances normativos vinculados a la educación intercultural, entre los que cabe mencionar las modificaciones constitucionales de doce de los países de América Latina en cuanto al reconocimiento de su realidad multicultural y plurilingüística, dándole carácter legal a la misma y planteado así importantes desafíos para los sistemas educativos” (Carrillo, 2012, p. 125).

En el caso de México, producto de los movimientos sociales de los años 90s se comienza a replantear la propuesta educativa centrada en la interculturalidad del nivel superior. Se reconoce entonces la necesidad de atender a grupos indígenas y al mismo tiempo educar para la diversidad, la creación de universidades interculturales, la propuesta de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena de la Universidad Pedagógica, escuelas normales interculturales bilingües, entre otras instituciones vinculadas a la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) que van a estar orientando la formación de profesionales.

El Gobierno federal, pero sobre todo los gobiernos estatales, entienden la creación de las universidades interculturales, así como Escuelas Normales Interculturales Bilingües como una forma de acallar inconformidades entre la población indígena. Frente a la creciente fuerza de los movimientos indígenas y la mayor visibilidad social de sus demandas, esto es entendible. Desgraciadamente, en algunos casos, esta “funcionalidad política” de las universidades interculturales es llevada a expresiones que atentan también contra la calidad académica de estas instituciones (Schmelkes, 2008, p. 333).

En este marco de referencias contextuales sobre la educación intercultural, la aproximación conceptual profundiza la mirada con respecto a los ámbitos de estudio porque más que concentrarse en el plano de las políticas academicistas o institucionales, la interculturalidad nos refiere a grupos minoritarios, movimientos sociales, grupos étnicos, identidad, cultura, multiculturalidad que han sido objeto de estudio de distintas disciplinas y tradiciones científicas de las ciencias sociales. En este sentido Dietz (2010) hace una clasificación que posteriormente apuntalará como un campo de estudio el de los “interculturales” siempre en la ferviente búsqueda de la transdisciplinariedad

La diversidad cultural es estudiada en contextos escolares y extraescolares, en situaciones de discriminación que reflejan xenofobia y racismo en las distintas esferas de las sociedades multiculturalizadas. En dichos estudios se refleja la confluencia de diversos factores que indican transformaciones profundas en el propio quehacer académico: a) “Estudios Étnicos”, surgidos en el ámbito anglosajón, pretenden superar su inicial fase de autoaislamiento como nichos de autoestudio por parte de miembros de la misma minoría; b) estudios bajo la influencia de la teoría crítica (Escuela de Frankfurt) los “Estudios Culturales” recuperan enfoques teóricos acerca de los conflictos existentes en las sociedades contemporáneas, lo cual genera una nueva dimensión intercultural; c) Disciplinas “clásicas” de las ciencias sociales y de la educación, el estudio de la diversidad cultural y su relación con las relaciones entre minorías y mayorías así como entre migrantes y no-migrantes propicia un acercamiento interdisciplinar a “lo intercultural”; d) subdisciplinas como la pedagogía, la psicología, la lingüística y la filosofía interculturales tienden a desarrollar una dinámica de investigación transdisciplinaria que permitirá acercar los respectivos “objetos” de estudio; e) disciplinas tradicionalmente poco afines a la temática de la diversidad cultural como la economía y las ciencias empresariales así como la ciencia política descubren “lo intercultural” al internacionalizar su ámbito de estudio” (pp. 60-61).

En todo caso, la interculturalidad como discurso o práctica ha tenido mayor interés en el contexto actual a raíz del reconocimiento de sociedades

multiculturales más complejas producto de los flujos migratorios (García, 1999) que están redefiniendo los viejos esquemas sociales:

el discurso multicultural se está convirtiendo en la principal base ideológica de la educación intercultural, entendida esta como una aproximación diferencial a la educación de minorías alóctanas, inmigradas. No obstante, como ilustra la secular experiencia de la tradición del “indigenismo”, en el contexto poscolonial latinoamericano y bajo premisas ideológicas nacionalistas, no multiculturalistas, las políticas e educativas diferenciales están destinadas a grupos minoritarios autóctonos, indígenas, no a minorías alóctonas” (Dietz, 2005, p. 13)

La educación intercultural nos coloca ante el desafío de estudios que no se concentren exclusivamente en describir procesos pedagógicos o de “didácticas interculturales” para atender la diversidad o grupos minoritarios, sino en observar que existe un entramado de relaciones normativas, conceptuales y empíricas que reestructuran el discurso intercultural y educativo en las sociedades actuales. En esta búsqueda articulada por la ética, lo social, político, disciplinar, metodológico, epistemológico, lo instrumental sobre los estudios interculturales y la transdisciplinariedad que

aspira a ser crítica, dialógica, participativa, relevante y aplicable a la diversidad de contextos geográficos. Asimismo, reconoce la existencia de un pluralismo metodológico y la riqueza que representa recurrir a métodos etnográficos, cualitativos, cuantitativos, etc., para atender la complejidad de lo “intercultural”. Aborda múltiples fenómenos que se aprehenden desde lo experimentado cotidianamente, lo vivencial, para de ahí establecer vínculos con marcos teóricos y conceptuales que nos ayuden a interpretar y a generar soluciones aplicadas y orientadas a la vivencia de la interculturalidad como una propuesta utópica (Dietz, 2011, p. 64).

De acuerdo con Dietz (2012) los orígenes del discurso intercultural se remontan, no a cambios demográficos, sino al impacto que han logrado los nuevos movimientos sociales en las políticas de identidad de las sociedades vigentes en

las sociedades contemporáneas. Procesos que han reconfigurado acciones excluyentes o selectivas y que actualmente son estos actores sociales los que reconfiguran muchas de las decisiones en el marco de las políticas nacionales “lo nuevo es que grupos definidos nacionalmente, étnicamente o sobre una base religiosa, que no tenían existencia más que en la esfera privada, adquieren ahora una existencia pública bastante fuerte a veces para poner en cuestión su pertenencia a una determinada sociedad nacional” (Touraine, 2005: 182). Los aportes de los estudios estructuralistas y posestructuralistas dan cuenta de que los actores sociales se pueden considerar realidades colectivas socialmente construidas y reconstruidas.

Interculturalidad, multiculturalidad, diversidad cultural son conceptos, expresiones y discursos que giran en torno a la denominada educación intercultural que se propone en diversos contextos, que en su mayoría son utilizados y aplicados desde las distintas políticas que los países asumen con el afán de resolver problemas sociales. Además sirven de referencia para la reflexión en las distintas disciplinas que la abordan como objeto de estudio como la pedagogía, la sociología, la antropología, la comunicación, entre otras en el campo de las ciencias sociales.

Esto hace más complejo los estudios sobre la interculturalidad, porque nos pone ante el reto de ver el problema no únicamente desde un marco disciplinar que discute la aplicabilidad o los modelos que se han convenido, sino darle relevancia a la voz de los actores sociales, que no siempre hacen consciente su realidad, pero que cotidianamente la reconfiguran con sus actos. En el recorrido que se ha hecho en este documento permite contextualizar aquellos aspectos que los profesores-alumnos viven en sus contextos específicos con el afán de aplicar los ideales de una política educativa en las escuelas primarias. Considero que los tres puntos que presento arriba permitirán provocar un análisis para comprender la compleja realidad que se teje en torno a los procesos interculturales que se imponen como políticas (endógenas y exógenas), procesos de planeación, actuaciones institucionales y principalmente significación y actuación de los actores en los espacios sociales.

## **1.3 Políticas de educación intercultural en el marco de las reformas curriculares**

### **1.3.1. Orientaciones del Currículum hacia la educación intercultural**

El Sistema Educativo Nacional constantemente se ha propuesto reformar sus Planes y Programas de Estudios en todos en todos los niveles educativos que atiende, por lo general estas reformas educativas buscan estar acorde con las constantes transformaciones y necesidades sociales del contexto local y global. Muchos de estos cambios y transformaciones se convierten en problemas sociales porque trastocan las condiciones laborales y académicas de quienes participan en estos procesos en todos los niveles educativos.

Estas distintas transformaciones en el marco de las políticas educativas se sustentan en la profunda necesidad de reorientar los currículos hacia las necesidades sociales, la innovación y la transformación de los procesos educativos. Se justifican estos cambios en la medida que se buscan procesos de enseñanza aprendizaje que integren propuestas pedagógicas creativas, constructivistas en los modelos formativos de los estudiantes, además se fundamentan principios pedagógicos que buscan desarrollar aprendizajes en y para la vida.

Lo anterior nos lleva a pensar, que cuando se trastocan estos procesos en pro de la mejora educativa, el currículum es un referente puntual que nos permite analizar que tipo de hombre y mujer se pretende formar desde estos modelos educativos, bajo que argumentos se piensa un tipo de educación, cuales son los principios pedagógicos, filosóficos, sociológicos y epistemológicos que sostienen ese tipo de educación que se propone para un nuevo ciudadano. Un aspecto que en su momento Grundy (1991) cuestionó como el tipo de racionalidad que sostiene el currículum desde su más esencial orientación formativa.

La amplitud del concepto de currículum, sus diversas acepciones y orientaciones generalmente confunden, sin embargo lo podemos entender como

“el conjunto de supuestos de partida, de los objetivos y metas propuestas y las estrategias, habilidades, valores, actividades, etc. que la escuela va a promocionar en su constante labor, debiendo justificar las decisiones adoptadas en cada una de las distintas opciones” (Díaz, 2002, p. 81). Este conjunto de actividades que se proponen responden por lo general al modelo educativo que se ha propuesto en un marco general curricular que se sustenta en las políticas educativas.

En este sentido el objeto central del currículo es responder al modelo educativo, sea cual sea en esencia, o el interés presente en el tipo de alumno que se pretende formar, porque se responderá a mejorar las instituciones educativas a través del mejoramiento de la enseñanza, del aprendizaje y todos los procesos presentes en la cultura escolar. Sin duda, las características del currículo consistirán en que las ideas deben adaptarse a la disciplina de la práctica y que éstas requieren encontrarse adheridas en las ideas. Por eso, el desarrollo del currículo es un acercamiento a la teoría y a la práctica.

Ralph W. Tyler pionero del currículum por objetivos, partiendo del contexto y las necesidades de sociales que aquejaban a la sociedad norteamericana entre los años 50s aproximadamente, desarrolló un modelo curricular que en su momento fue visto con buenos ojos porque proponía dos filtros fundamentales en los procesos de formación de las nuevas generaciones. Estos dos filtros: filosófico y psicológico fueron la pauta para determinar el tipo de hombre y mujer que se requería socialmente ante las tensiones sociales que se desataban con relación a la guerra fría.

Tal como lo afirma (Gómez, 2002), “tras la Segunda Guerra Mundial arreciaron las voces que, en un contexto de grandes cambios económicos, sociales, políticos y culturales, pusieron en cuestión el entendimiento de un currículo, que se diseñaba para la mera transmisión cultural” (p. 226). Lo que se requería en su momento era un tipo de currículum que respondiera a la tecnificación, la especialización y los procesos técnicos para la competitividad en el campo de la producción tecnológica.

Entre las preguntas que en su momento Tyler (1973) intentaba resolver se encontraban: ¿Qué fines desea alcanzar la escuela? y de todas las experiencias

educativas que pueden brindarse, ¿cuáles ofrecen mayores probabilidades de alcanzar esos fines?, ¿cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias?, y ¿cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos?. Preguntas que en su momento promovieron, son sólo un tipo de educación, sino que además fundaron un modelo educativo visionario, que hasta que caracterizó el tipo de educación norteamericana.

Según Gimeno (2008) las distintas tradiciones del currículum: tecnocráticas, críticas, constructivistas, cuestionaron el tipo de educación que se promovía en la escuela desde un enfoque por objetivos, por lo que se buscó posibilitar otros procesos que respondieran, no a los contenidos de aprendizaje, sino a los procesos que viven y significan quienes se forman en los espacios escolares. Eso implica pensar que importancia tiene el currículum en un tipo de ser humano que se pretende formar, un currículum para el mercado laboral o un currículum para la conciencia humana y social.

La historia social del currículum y la sociología crítica han puesto de relieve tanto su carácter cultural como las conexiones existentes entre los orígenes de la clientela escolar, las labores que desarrollarían durante su vida adulta, “el tipo de escuela a la que asistirían, las materias que habrían de ser superadas en una prueba y las formas sociales de enseñanza” (Gómez, 2002, p. 222). Es decir cómo se ha pensado el currículum desde los marcos de las políticas educativas, lo que responde mucho al modelo por objetivos o a una formación tecnocrática que se concreta en procesos donde los estudiantes dominan recursos técnicos para el ámbito laboral, y no tanto para la conciencia como sujetos políticos.

Al respecto Grundy (1998) quien forma parte de la corriente crítica del currículum, cuestiona en esencia el sentido del currículum, es decir, hacia donde se orientan los procesos y las intencionalidad que se proponen desde los marcos generales de las políticas educativas. El autor refiere que todo proceso curricular está vinculado siempre a uno o a una doble intencionalidad, es decir pensar el currículum para la tecnificación, para la práctica o la praxis educativa.

Es decir, cuando se piensa un currículum para un tipo de sujeto en un contexto social es necesario considerar si este proceso no responden

exclusivamente a un modelo de educación técnico o exclusivamente productivo donde se espera que los sujetos se formen exclusivamente para responder a los modelos económicos, lo que implica dejar a un lado los intereses del propio sujeto como ser humano. El desarrollo del currículum con dominio de interés técnico persigue un resultado preestablecido o concebido a través del alcance de objetivos seleccionados. En concreto busca un producto final. Es decir “el producto de un proceso de aprendizaje diseñado de este modo se juzgará de acuerdo con la fidelidad con que la puesta en práctica del diseño cumpla los objetivos, produciendo, por tanto, el resultado deseado” (Grundy, 1991, p.50).

El mismo autor considera que otra racionalidad e intencionalidad que puede tener un currículum desde las políticas educativas es ver o apuntalar los procesos como práctica, es decir que:

el currículum pertenece al ámbito de lo práctico es, en un nivel, afirmar que pertenece al ámbito de la interacción humana y que está relacionado con la interacción entre profesor y alumnos. En la medida en que se reconoce este aspecto elemental, se ponen de manifiesto ciertas implicaciones políticas. Si aceptamos que el currículum es un asunto práctico, todos los participantes en el acontecimiento curricular habrán de ser considerados sujetos y no objetos (Grundy, 1991, p.100).

El punto central que tienen un currículum práctico o pragmático es que se orienta a determinar las condiciones de operatividad de los procesos educativos, se concentra en intentar lograr un conjunto de objetivos especificados de antemano. La fuerte orientación pragmática es lo que al final de cuentas se cuestiona, porque se prepara para resolver problemas inmediatos, pero no se apuntala una conciencia crítica en los procesos.

Por eso se busca desde la corriente crítica que el currículum se reconozca como un proceso vivido, un proceso para la praxis, un currículum que ponga en el centro al sujeto, sus intereses y los principios que dignifican la parte humana. Esto implica que el punto de partida para organizar el programa de contenido de la educación o de la acción política debe ser la situación presente, existencia,

concreta, que refleje las aspiraciones de las personas. Utilizando ciertas contradicciones básicas, debemos plantear esta existencia!, concreta y presente situación a las personas como un problema que las desafía y requiere una respuesta, no en el nivel intelectual, sino en el de la acción (Freire, 1972, p. 68).

En todo momento, los criterios para juzgar la calidad del aprendizaje se refieren al grado de autonomía e igualdad experimentado por los miembros del grupo de aprendizaje. En ningún momento, si la acción está informada por un interés emancipador, los agentes externos estarán legitimados para emitir esos juicios. Sólo los miembros de la comunidad de aprendizaje son aptos para juzgar la validez y autenticidad del mismo, esto implica que “un curriculum emancipador supone una relación recíproca entre autorreflexión y acción” (Grundy, 1991, p.134). Lo anterior obliga a preguntar ¿Cuál es la racionalidad que orienta las propuestas curriculares de educación intercultural que se proponen en nuestro país?

En México la educación intercultural ha estado al amparo de la política educativa como propuesta de atención a la diversidad algunas veces, y otras más como propuesta de “reconocimiento” de los grupos indígenas, lo cierto es que está misma saturación de intereses del Estado por intentar controlar ciertos sectores – el control no es un asunto menor cuando se trata de lo educativo– ha hecho que la educación intercultural adquiera matices, algunas veces de contraposición, de resistencia o en el caso que intentamos destacar acá de agonismos, que van no sólo de las propias instituciones, sino de los actores mismos, estos últimos son al final de todo el discurso quienes como agentes nombran y dan sentido a lo que consideran como educación intercultural más allá de las propias estructuras institucionales.

En palabras de Dietz (2013) la educación intercultural más que estar en un terreno de lucha por imponer una exclusiva visión de significados, se encuentra en un momento de reconocimiento de la propia diversidad de concepciones que se han generado, esto considero que más que estar en un proceso de tensión se encuentra en un proceso agónico que fortalece la educación intercultural en nuestro país.

independientemente de si los pueblos indígenas, los docentes o el alumnado diverso en su totalidad se conciben como punto de partida para un enfoque intercultural, la concatenación de diversos discursos en torno a la interculturalidad con la inclusión de muy heterogéneos actores académicos y extra-académicos, gubernamentales y no-gubernamentales, locales tanto nacionales e incluso globales, está generando nuevas y fructíferas combinaciones de nociones que van más allá de una supuesta disyuntiva entre empoderamiento exclusivamente indígena, por un lado, y transversalización de la educación intercultural para todos (Dietz, 2013, p. 178)

La educación intercultural en México aparece directamente como política intervencionista de atención a las exigencias y demandas de movimientos indígenas donde aparece un discurso en pro de los derechos de justicia, igualdad y reconocimiento de la diversidad pluricultural, aspectos que se van a incluir en las agendas de los Estados para redefinir una relación “armonizadora” y democrática con los pueblos indígenas (Mateos, 2014; Medina, 2007).

Schmelkes (2003) distingue cuatro aspectos fundamentales que en la década de los 90 van a ser centrales para apuntalar la educación intercultural: 1) La reforma constitucional del artículo 4° que distingue al país como multicultural y plurilingüe, 2) La reestructuración educación indígenas cambia su denominación, de educación bilingüe bicultural, a educación intercultural bilingüe en 1997; 3) se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, que por primera vez plantea la educación intercultural para toda la población y la educación culturalmente pertinente para los indígenas a todos los niveles educativos y 4) En el año 2003 se expide la Ley de Derechos Lingüísticos, que entre otras cosas reconoce el derecho de la población indígena a la educación bilingüe, independientemente del nivel educativo o del tipo de escuela al que asista.

Otro de los aspectos importantes que sirvió de anclaje para fortalecer el discurso de la educación intercultural fue el impulso que desde los años 90 se generó en el contexto de las instituciones educativas, desde el nivel básico, hasta el nivel superior, pasando por la formación de profesores interculturales (Nicole;

2007). En este caso podemos encontrar que “se presentaron avances normativos vinculados a la educación intercultural, entre los que cabe mencionar las modificaciones constitucionales de doce de los países de América Latina en cuanto al reconocimiento de su realidad multicultural y plurilingüística, dándole carácter legal a la misma y planteado así importantes desafíos para los sistemas educativos” (Carrillo, 2012, p. 125).

En el caso de México, se reconoce entonces la necesidad de atender a grupos indígenas y al mismo tiempo educar para la diversidad, la creación de universidades interculturales, la propuesta de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena de la Universidad Pedagógica, la reforma de los Planes de Estudios de Escuelas Normales a Interculturales Bilingües, entre otras instituciones vinculadas a la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) van a estar orientando la formación de profesionales.

El Gobierno federal, pero sobre todo los gobiernos estatales, entienden la creación de las universidades interculturales, así como Escuelas Normales Interculturales Bilingües como una forma de acallar inconformidades entre la población indígena. Frente a la creciente fuerza de los movimientos indígenas y la mayor visibilidad social de sus demandas, esto es entendible. Desgraciadamente, en algunos casos, esta “funcionalidad política” de las universidades interculturales es llevada a expresiones que atentan también contra la calidad académica de estas instituciones (Schmelkes, 2008, p. 333).

En este contexto de demandas y políticas educativas las Escuelas Normales van a jugar un papel fundamental porque se incluyen como parte de las políticas de reforma para atender la diversidad cultural en nuestro país (Vázquez, et. al 2014). Para ello, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), en colaboración con la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) inician el proceso de reforma para las Escuelas Normales, que en su primer planteamiento incluía la reforma general de las todas las normales en el país, pero se reorientó la propuesta hacia aquellas

entidades con mayor presencia indígena, esto debido al rechazo del Sindicato, de profesores y alumnos de las Escuelas Normales.

### **1.3.2 Escuelas Normales Interculturales en Chiapas: Desafíos en la formación docente**

Las Escuelas Normales en el Estado de Chiapas han sido objeto de estudio por distintos especialistas, entre estos trabajos podemos encontrar tesis de maestría y doctorado que dan cuenta de los procesos académico y laborales de las instituciones (Carrillo, 2012), otros estudios se han realizado con el objeto de discutir el estado actual que guardan en la entidad como los diagnósticos de la Dirección General de Educación Superior, entre otros documentos como los Programas de Fortalecimiento de las Escuelas Normales (ProFEN, 2000-2013) que informan sobre las necesidades de infraestructura, académica y laborales de cada una de las Normales.

Las instituciones formadoras de docentes tienen presencia importante en la entidad, abarcan más de 40 municipios con un total de 19 Escuelas Normales que imparten la Licenciatura en Educación primaria, la Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar Intercultural Bilingüe, Licenciatura en Educación Física y la Licenciatura en Educación Secundaria en sus diferentes modalidades (SEP, Diagnóstico, 2007). De acuerdo con lo anterior:

la ubicación geográfica donde se encuentran instaladas las Escuelas Normales incluye la región Centro, Costa, Fraylesca, Altos, Soconusco. Los municipios en los cuales tienen influencia son: Tuxtla Gutiérrez, San Fernando, Chiapa de Corzo, Berriozabal, Ocozocuahtla, Cintalapa, Jiquipilas, Villaflores, Ángel Albino Corzo, Jaltenango, Chicoasén, Concordia, Arriaga, Tonalá, Pijijiapan, Acapetahua, Mapastepec, Tapachula, Cacahoatán, San Cristóbal de las Casas, San Juan Chamula, Venustiano Carranza, Comitán, Teopisca, Cacahoatán, Huehuetán, Escuintla, Villa Comaltitlán, Tuzantán, Huixtla, Mazatán, Suchiate,

Frontera Hidalgo, Metapa, Tuxtla Chico, Unión Juárez, Motozintla, Unión Hidalgo” (SEP, Diagnóstico; 2007, p. 8)

En su conjunto las Escuelas Normales en el Estado funcionan y se organizan de acuerdo a su ubicación geopolítica, tipo de sostenimiento y modelo administrativo. Esta organización está dada por los dos subsistemas federal y estatal desde donde se coordina las funciones sustantivas de las instituciones. En el caso de las Normales Interculturales Bilingües se encuentran 3 en las entidades: Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek”, ubicada en Zinacantán, Escuela Normal Primaria Intercultural Bilingüe “Lic. Manuel Larraínzar”, en San Cristóbal de Las Casas, y la Escuela Normal Primaria del Estado, Turno Vespertino, en Tuxtla Gutiérrez. El Plan de Estudios de estas instituciones entra en vigor a partir del 2004, sin embargo la Escuela Normal Jacinto Canek formaba con la propuesta intercultural desde el 2000. Estas tres instituciones en su conjunto han egresado un aproximado de 600 profesores interculturales bilingües desde 2004-2012 (SEP, SIBEN 2012).

Para Dietz (2012), estos programas curriculares impuestos y acomodados a modo de discurso son un tanto apologistas, porque tienden a ser segregacionistas, clasistas y violentos. De ahí que se generen tensiones, resistencias, exclusión y rechazo por parte de los actores. En este sentido “las instituciones deben tener una versión densa de las mismas, para conocer lo que realmente ocurre en la sociedad [...]. Esto implica considerar al menos cuatro aspectos: 1) distinción entre esfera simbólica y realidad material; 2) Comprensión del carácter jerárquico de ambas esferas; 3) una identificación de los conceptos que la conectan y 4) una teoría del cambio social” (Sánchez, 1991, p. 55).

En términos generales son propuestas que se aplican desde una estructura organizacional vertical y responden incluso a propuestas externas que no corresponden con el contexto de las instituciones educativas de México.

El tratamiento diferencial proporcionado desde los sistemas educativos oficializados y dirigido a determinados grupos supuestamente minoritarios forma parte de las políticas de identidad del Estado-nación y que cómo tal ha de ser

analizado. La percepción de la alteridad es, a la vez, producto y productora de identidad. Esta estrecha interrelación entre lo propio y lo ajeno no sólo es constatable en las ya clásicas pedagogías decimonónicas del nacionalismo nacionalizante. También las nuevas pedagogías del multiculturalismo han de ser analizadas no como simples respuestas a la “diversificación” interna del aula, sino como expresiones contemporáneas del proyecto identitario de occidente. (Dietz, 2012, p. 211).

De acuerdo con Moreno (2006), la forma de organización y planeación de las instituciones educativas en México están dadas por procesos de clasificación y sectorización. Es común ver que las políticas educativas se acomodan de acuerdo a las problemáticas sociales, pero más que responder con propuestas estructurales en igualdad de circunstancias, se diseñan programas “compensatorios” en algunos casos, para atender de forma sectorizada. Los programas para “indígenas” se ven reflejados en propuestas políticas “bienestar social”, reformas educativas para atender la “multiculturalidad” o la diversidad cultural con la propuesta educativa intercultural.

En un contexto global, se observan reacomodamientos de políticas educativas con la intención de responder a necesidades de orden económico que subyacen en las propuestas:

hay que rescatar la dialéctica, o una de las tantas dialécticas que caracterizan la globalización, la dialéctica global/ local, la simultánea fragmentación y construcción territorial, el carácter de innovación shumpeteriana de la globalización, la creación de un único espacio y de múltiples territorios. Para ello, el territorio (organizado) ha de ser objeto de un proceso de construcción social y política que lo transforme en sujeto (Boisier, 1997, p. 46).

El discurso de la política educativa en el que se pronuncia la formación de profesores interculturales bilingües aparece por primera vez en el año 2001 en el marco del Programa Nacional de Educación 2001-2006 que establece:

a) Una política de educación intercultural para todos, que impulse el desarrollo de enfoques pedagógicos para el reconocimiento de la diversidad, y fomente la valoración de que en ella se sustenta nuestra riqueza como nación. b) Una política de fortalecimiento de la atención educativa a la población indígena, que promueva el desarrollo de un modelo pedagógico de atención intercultural bilingüe en la educación básica, y mejore la calidad educativa de los servicios dirigidos a las poblaciones indígenas (p. 9).

A nivel nacional el pronunciamiento de la reforma de las Escuelas Normales apuntó hacia los estados con mayor población indígena entre los que destacan Chiapas, Oaxaca, Guerrero, entre otros. El sistema de planeación nacional y estatal en un primer momento consideró una reforma curricular de todas las Normales del país con la Licenciatura en educación Primaria con enfoque intercultural Bilingüe, al indicar la necesidad y reconocimiento de una sociedad multicultural y plurilingüe:

La perspectiva de la Educación intercultural contribuye a la reformulación de las relaciones entre los pueblos indígenas, el Estado y la sociedad nacional, lo cual se enmarca en los esfuerzos por construir una sociedad unida en la diversidad, con una visión pluralista, democrática, incluyente. La actual política educativa del país establece que la educación en y para la diversidad es para todos los habitantes del territorio mexicano y no sólo para los pueblos indígenas; su enfoque es intercultural para todos e intercultural bilingüe para las regiones multiculturales del país (SEP, Plan del Estudios, 2004, p. 9).

Las tensiones generadas al interior del Subsistema de Normales fue más que evidente, “ser” instituciones “indígenas” o pertenecer al subsistema de educación indígena derivó en discursos discriminatorios y rechazo generalizado a las instituciones. Ramírez (2006), logra conjuntar las declaraciones y rechazos en un documento inédito que reúne las minutas de las reuniones nacionales donde directivos, docentes y alumnos se oponen a la transformación de las Escuelas Normales e interculturales bilingües, situación que obliga a las autoridades a

replantear la reforma para instituciones ubicadas en regiones con mayor presencia indígena.

Un criterio de ordenamiento que se propuso por parte de las autoridades en ese momento, fue considerar los datos estadísticos presentados a nivel nacional en el Censo General de Población y Vivienda 2000 (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, INEGI) que indicaba que:

las entidades con mayor concentración de matrícula estudiantil en el nivel de primaria indígena eran: Chiapas, Oaxaca, Guerrero, Veracruz y Puebla que reunían el 74% del total de la matrícula nacional. Entre las lenguas de mayor concentración se encontraron: Náhuatl, con 178 035 alumnos; Mixteco, con 87 802 alumnos; Tseltal, con 76 425 alumnos; Tsotsil, con 64 179 alumnos; Hñahñu, con 37 108 alumnos; Mazateco, con 33 895 alumnos; Zapoteco, con 33 252 alumnos, Chol, con 32 501 alumnos, y un total de 297 714 alumnos hablantes de otras lenguas (SEP, SIBEN, 2004).

La ubicación geográfica de las Escuelas Normales en los Estados fue un punto de referencia para “imponer” la propuesta –esto en virtud de que el primer intento de imposición fracasó al reunir a las instituciones a nivel nacional– con un cambio de Registro de Validez Oficial a nivel Federal para algunas instituciones, o con la creación de una nueva Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe para instituciones que gozaban de otros programas.

En Chiapas, a la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto “Canek” únicamente se le otorgó el Registro de Validez Oficial en virtud de que gozaban de un Plan de Estudios que no cumplía con los requisitos federales. La Escuela Normal del Estado turno vespertino en Tuxtla Gutiérrez apertura la licenciatura como de reciente creación, y en el caso de la Escuela Normal primaria Lic. Manuel Larraínzar en San Cristóbal de las Casas, se reformó el Plan de 1997 (SEP, Diagnóstico, 2007). Para las dos primeras instituciones, la propuesta no generó mayores reclamos, pero en el caso la Escuela Normal primaria Lic. Manuel Larraínzar, se presentaron resistencias, tensiones y rechazos que son latentes hasta la fecha.

## Capítulo 2

### **Educación intercultural como región vivida: Experiencia, agencia y hospitalidad**

#### **2.1 La educación intercultural como región vivida**

En este capítulo interesa comprender la educación intercultural como región vivida a partir de tres puentes teóricos: La agencia, la experiencia y la hospitalidad. La primera: la agencia, como la capacidad que tienen los sujetos para interactuar de forma situada sobre las estructuras y a partir de esa interacción posibilitar cambios de su que hacer desde lo que Giddens (2005) llama los procesos de rutinización. Lo segundo: la experiencia, se constituye en un eje de análisis para entender la actividad educativa como natalidad (Arendt, 2002) o como lo expresa Bárcena (2002) como acontecimiento, decir entender la educación intercultural como principio de creación y transformación en el quehacer cotidiano de cada profesor; de ahí la relevancia para comprender que cada espacio y cada sujeto posibilitan un sentido distinto de su quehacer diario. Lo tercero: la hospitalidad, como postura de cómo los profesores interculturales de esta investigación comprenden y nombran la educación intercultural. En tanto relación, la hospitalidad se constituye en un principio ético, político y educativo que sienta las bases en las diferencias, en la alteridad como principio de relación más allá de lo identitario o las señas de identidad.

Con lo anterior, se entiende como región vivida o espacio vivido, los espacios de co-presencia (interacciones cara a cara) que los sujetos significan a partir de la reflexividad que hacen de sus propias experiencias vividas y la relación directa con los espacio o lugares determinados, –los espacios escolares– donde la conciencia práctica se rutiniza. En este caso, para comprender la educación intercultural se hace necesario tejer con la voz de los actores desde sus propias experiencias, los procesos de agencia como profesores interculturales y abrir

horizontes hacia la hospitalidad desde lo vivido en los espacios escolares. Eso implica revisar la serie de prácticas sociales idénticas o similares que se entrecruzan para provocar la reflexividad al vivir la educación intercultural como estudiantes y profesores, rescatando en todo momento aquellos recursos que les posibilitan su posicionamiento como profesores interculturales. Las prácticas sociales idénticas o similares de los agentes es lo que posibilita la reflexividad, pues si las prácticas sociales fuesen efímeras (y/o únicas) no sería posible el conocimiento por el sujeto del ambiente de actuación, hecho que, seguramente, imposibilitaría la acción innovadora, creativa y principalmente transformadora.

En el capítulo anterior se ha discutido la educación intercultural como propuesta educativa institucional, así mismo los aportes teóricos que discuten las intencionalidades que emanan de un marco de reformas que se ha propuesto para la formación de profesores interculturales. En este caso, nos interesa recuperar aportes que posibiliten la apertura para comprender lo que en el proceso de sus acciones los actores educativos interculturales realizan como parte de sus actividades cotidianas en las aulas, posibilitando con ello la construcción de una ruta analítica que de cuenta de lo que acá se denomina educación intercultural vivida por los sujetos en los espacios educativos.

En este sentido, se entiende la educación intercultural como región vivida al ser un espacio de convivencia o “la instancia en que se desarrollan las interacciones sociales diarias; se centra en las coordenadas del aquí y del ahora, con base en las relaciones que hombres y mujeres mantienen con su espacio inmediato” (Sánchez, 1991, p. 214). La escuela, sus procesos, relaciones, intencionalidades no están enmarcadas en actividades inamovibles, por el contrario adquieren sentido en la medida que son espacios vividos por los actores educativos. Una primera escala que podemos tomar en cuenta es un análisis sobre lo vivencial, lo que aún, cuando no representa las dimensiones territoriales definidas, enmarca las formas de actuación individual y las relaciones directas de los sujetos con el medio en su vida cotidiana. Su importancia se sitúa en que nos permite considerar los cambios en la localización y en la propia dimensión de los espacios de la vida cotidiana.

Sánchez (1991) al hacer el acotamiento de la región en términos del espacio vivido, considera que son varios los ámbitos en los que es necesario acotar la realidad para su estudio. Esto implica que los distintos espacios de "servicio", como él lo llama, permite comprender lo regional como espacio de convivencia. En estos términos más que delimitar los espacios funcionales de la institución como por ejemplo las aulas, la dirección, el área docente, los que dan sentido a la conformación de la escuela son quienes lo habitan y organizan las relaciones diarias en su interior.

De este modo al ser la escuela un espacio de servicio, de interacciones diarias por sus actores, es lo que la hace especialmente significativa. Es decir, es un espacio que no sólo está acotada para su funcionalidad, sino porque son las interacciones, las relaciones, los espacios de convivencias que van conformando la plataforma regional vivida. Sánchez (1991) puntualiza que aunque se propongan sistemas interactivos determinados como el aula donde el profesor y el alumnado convergen, estos espacios deben reconocerse como vividos no por su funcionalidad, sino porque son transformados en esa relación directa de convivencia en las aulas actuales.

Es necesario considerar que al entender la región con estas especificidades de espacios vividos, se requiere identificar ámbitos de acción que los actores asumen en los contextos como los escolares, son ellos quienes se transforman y significan las dinámicas presentes en ese entorno. Es importante destacar que el espacio de la vida que nos presenta el autor es el de las prácticas de los actores, que al estar cargado de significados crea su propia amalgama. En otras palabras podría decirse que

en este espacio se incorpora la idea de «límite» como una forma de recortar no sólo desplazamientos cotidianos de los actores, sino también ámbitos de significación asociados a la experiencia que los actores tienen de diferentes porciones del espacio. Esta forma de espacialidad de la vida cotidiana es muy cercana a lo que las geografías existencialistas y el humanismo geográfico, desde los años setenta, estudian a partir del concepto de «lugar» o bien el de «espacio de vida» (Lindón, 2004, p. 42).

Sin perder de vista la orientación a la que nos convoca la autora, se puede considerar que en ocasiones las geografías de la vida cotidiana incluyen la subjetividad a través de los sentidos y significados de las prácticas y los lugares. Esta perspectiva es muy próxima a lo que aquí planteamos en cuanto a lo imaginario como una dimensión de las geografías de la vida cotidiana. No obstante, no es exactamente lo mismo, ya que si bien los imaginarios, al igual que los significados y los sentidos, son parte de la subjetividad social, no son sinónimos. Las prácticas, las situaciones y los lugares denotan y connotan significados y sentidos muy específicos (Lindón, 2012).

Cuando el sujeto habla de su propia vida, emergen los imaginarios espaciales, entrelazados con la memoria espacial (que viene del pasado vivido). Los imaginarios y la memoria suelen organizarse narrativamente a partir de conjuntos de prácticas. Esto posibilita que en “el relato de la propia vida, de sus fragmentos, se va hibridando la voluntad de reproducir lo vivido y al mismo tiempo el deseo de desplegarse sobre lo imaginativo” (Lindón, 2012, p. 88). Esto implica que necesariamente se moviliza en el momento de recordar lo vivido, ponerlo en palabras y así evaluarlo desde el presente del sujeto que habla de sí mismo.

El espacio vivido es acto, conciencia y reflexión, implica al mismo tiempo reflexividad en y para el sujeto. En el contexto donde nos ubiquemos indistintamente de lo local o global, el sujeto se redefine en función de las propias necesidades sociales y de sí mismo. El sujeto y su forma de dar sentido no se puede explicar exclusivamente en las dinámicas sociales o políticas, sino en las relaciones conflictivas que ligan a la psique con la conciencia discursiva, ante los procesos de socialización. En palabras de Giddens (1997) “las circunstancias sociales no están separadas de la vida personal ni constituyen un medio externo a ella. Al luchar con sus problemas íntimos, los individuos ayudan activamente a reconstruir el universo de actividad social” (p. 23).

La región como espacio vivido es una fuente de recursos que permiten recuperar la cotidianidad de las personas que habitan y significan un espacio geográfico en función de las estructuras impuestas. La sociedad en su conjunto,

las instituciones, los lugares, los espacios, son objeto de análisis desde distintas disciplinas que intentan comprender la geografía humana. Lerma (2013) hace notar que es en la geografía humanística donde propiamente se originaron los estudios acerca del espacio vivido.

Específicamente con esta propuesta cobra importancia “la manera en que los habitantes nombran su localidad y sus lugares, trazan y recorren los caminos, describen sus paisajes, institucionalizan sus espacios; por lo que fue necesario tomar en cuenta los lugares de residencia, las vivencias, los recuerdos, las ocupaciones, así como las actitudes negativas o positivas sobre los sitios cotidianos” (p. 228). Además, son fundamentales las experiencias vividas que las personas significan de lo vivido en un espacio, lugar o institución específica.

En lo que refiere a esta investigación, las Escuelas Primarias de la Periferia de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas son espacios de vivencias y construcción de sentidos de la educación intercultural que los agentes experimentan cotidianamente; que están delimitadas por espacios de co-presencia en un espacio tiempo determinado. Por ello, la dimensión estructural está delimitada por la institucionalidad de formas sociales específicas; la manera en que las reglas y recursos condicionan la rutina social institucionalizada. Esto nos obliga a pensar que la región como espacio vivido mantiene una constante vinculación entre la cotidianidad de las personas y con las propias reglas instituidas en los espacios educativos.

La educación intercultural como región vivida tiene como recurso potencial a los sujetos o actores educativos que se han formado como profesores interculturales, porque son ellos los que viven y transforman los espacios educativos a partir de tres recursos: la experiencia escolar, la formación profesional y las prácticas escolares que realizan en lo cotidiano.

### **2.1.1. La institución educativa como espacio vivido y significado**

La región entendida así “parte del reconocimiento de los sentidos que adquiere la relación espacio-tiempo para los sujetos que la viven, siendo la acción social

(expresada en sendas, trayectos, rutinas, sedes, paradas, interacciones) la que define los límites y fronteras regionales” (Pons, 2011, p. 3). Así, una institución educativa está trazada por los sentidos y significados anclados en la vida cotidiana de los sujetos con la geografía humana, pero al mismo tiempo esta vida cotidiana es atravesada por las propias condiciones sociales instituidas por normas, temporalidad, procesos y medios que determinan la actividad de los sujetos.

Al mismo tiempo, resulta fundamental que “a nivel micro un estudio regional adquiere connotaciones dadas por las relaciones entre personas, relaciones cara a cara que obligan al encuentro permanente [...] el análisis se encuentra incluso al interior de una escuela, en la que a partir del uso que los actores dan al espacio se establece una regionalización” (Pons; 2011, p. 3). Lo que implica que nuestras vivencias, las relaciones, los medios, las instituciones, los recursos, los procesos que determinan nuestro estar y nuestro sentir están ancladas más allá de lo local, por eso es fundamental que en el proceso de regionalización se explique lo que acontece en los espacios inmediatos sin hacer a un lado lo que acontece en lo global.

Según Celis (2011) la importancia de la institución escolar como organización social se halla en sus objetivos claramente expresados y materializados en características físicas, así como por las prácticas que en su interior se adelantan. Tres principios determinan el carácter particular de la institución escolar frente a otras organizaciones: a) La distribución de encuentros que se producen en su interior por un tiempo y por un espacio delimitado; b) la regionalización interna que muestra y c) la contextualidad de las regiones así individualizadas. La escuela moderna, por así decirlo, centra su atención en un plan de estudios, horarios establecidos, organización vertical de las actividades, delimitada por tiempos específicos que alumnos y profesores deben cumplir, además de las disposiciones del espacio en las que se rutinizan las actividades que tienden a ser el medio por el cual se concreta la funcionalidad institucional. En decir que

las escuelas modernas son organizaciones disciplinarias y sus rasgos burocráticos claramente influyen sobre las regiones que contienen, así como son

influidos por estas. Lo mismo que toda la variedad de organizaciones disciplinarias, la escuela opera en el interior de fronteras cerradas, y sus bordes físicos están separados con mucha claridad de la interacción cotidiana de afuera (Giddens, 1995, p. 166).

En este proceso de funcionalidad de la escuela “toda la vida social ocurre en intersecciones de presencia y ausencia en la extinción de un tiempo y la difuminación de un espacio, y está constituida por ellas” (Giddens, 1995, p. 164). Los sujetos que viven el posmodernismo conciben sus vidas en futuros reflexivamente organizados, y tratan de diseñar una identidad propia tomando en cuenta los riesgos locales y globales que enfrentan cuando su creencias se descontextualiza de lo colectivo, de la naturaleza y de la normativa tradicional moderna. En este proceso de reflexividad, el cuerpo reconocido como algo no exclusivamente social y la separación activa del individuo de la sociedad.

La región situada en lo vivido posibilita la comprensión de las experiencias escolares de los agentes en el plano institucional y personal, esta relación entre estructura-agente esta en constante interacción a partir de la reflexividad que posibilita desanclarse de lo instituido. En esta investigación entender la educación intercultural como región vivida implica identificar en los agentes aquellas experiencias que han vivido y los ha atravesado cotidianamente desde su vida escolar, las experiencias de formación y los espacios de práctica. Es decir aquella que tienen la posibilidad de reconstruirse en relatos de vida en, desde y con la experiencia de los agentes.

Si bien estas vivencias y experiencias están vinculados con una institución que discursivamente ha normado los principios de la interculturalidad desde un enfoque “político” y “pedagógico”, la realidad da cuenta de otros procesos que los agentes re-significan y articulan en las prácticas docentes que realizan en las escuelas primarias de la periferia de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

La vida cotidiana es espacio vivido, en el acá y ahora se resignifican las acciones y reconfigura lo estructurado; es la región de la realidad sobre la cual el ser humano puede intervenir y transformar al actuar allí desde y con su propia experiencia. En otras palabras, la organización, el orden, la estructura propia y los

niveles de las instituciones se configuran a partir de las experiencias vitales, en el tiempo, en el espacio y con otros. Experiencias que a su vez, son en muchos casos el producto de aprendizajes y de procesos de habituamiento que da lugar a que el ser humano

sea lo que es como sujeto gracias también a un entorno que lo forma y que forma, incluso con la posibilidad de su transformación. Todo esto se logra a partir de un sentido que es otorgado, o mejor, resignificado por el sujeto mismo. De esa manera, el espacio se convierte en espacio vital, y deja de ser un lugar para convertirse en una dimensión. El espacio vivido o vivencial se diferencia entonces del espacio abstracto. (Bollnow, 1969, pp. 24-25).

La educación es tiempo y espacio, pues trata el tiempo de la educación implica necesariamente estudiar el espacio y viceversa. Por tanto, los espacios se convierten en una producción vital para el ser humano y su relación con la educación, pues son espacios vivenciados y de experiencia. Parte de ese mundo de la vida son también las instituciones y organizaciones sociales, la manera en que disponemos y organizamos los espacios vitales. Con respecto a ello Cassirer (1993) afirma que hay dos tipos de temporalidad existentes en el proceso pedagógico, el tiempo hora que determina las rutinas establecidas y el tiempo significativo que se define como una atribución del alumno sobre las actividades en el aula. Estos dos tipos de temporalidad: a) la cronológica, que puede entenderse como el convencionalismo aquel en el cual dividimos el día en 24 horas con sus respectivos minutos y segundos y que se comparte con los otros individuos; b) la *kairológica*, la cual es el tiempo vivido, el tiempo subjetivo en oposición al reloj; es el tiempo del ser en el mundo.

Así mismo propone el considerar dos tipos de espacialidad: a) el espacio vivencial, el cual consiste en el horizonte de cada mundo de la vida; b) el espacio sociohistórico, el cual se estudia y clasifica las formas de vivir a partir de la interacción y las relaciones interpersonales, desde una perspectiva social e histórica. Desde este ángulo de mirada pedagógica y filosófica el espacio vivido

nos permiten vislumbrar las interacciones educativas en la vida cotidiana (Cassirer, 1993, p. 71).

### **2.1.2. La región como espacio emocionalmente vivido**

Maturana (2001) aporta a lo regional una serie de categorías que permiten hacer el vínculo entre espacio vivido y espacios de convivencia, una propuesta que no refiere directamente hablar de interculturalidad; sin embargo, nos remite a las relaciones sociales humanas mediadas por el lenguaje, la emoción y la ética como principios articuladores en la construcción de sociedades constituidas en el reconocimiento del otro, como legítimo otro. Lo emocionalmente vivido es una categoría que expresa, no sólo las relaciones entre seres humanos, sino que constituye en el entrelazamiento de lo emocional con lo racional. Para Maturana (2001)

lo racional se constituye en las coherencias operacionales de los sistemas argumentativos que construimos en el lenguaje para defender o justificar nuestras acciones. Corrientemente vivimos nuestros argumentos racionales sin hacer referencia a las emociones en que se fundan, porque no sabemos que ellos y todas nuestras acciones tienen un fundamento emocional, y creemos que tal condición sería una limitación a nuestro ser racional (p. 10).

En el reconocimiento del otro como un legítimo es fundamental desentrañar nuestras acciones cotidianas en función de las relaciones que establecemos a partir sistemas interiorizados en las relaciones sociales, entre las que destaca el poder y la sumisión. Las relaciones sociales están muchas veces atravesadas por una dinámica instituida, en la que disponernos por encima del otro se convierte en un acto justificado. Así por ejemplo, las relaciones cotidianas que se establecen en la escuela muchas veces están determinadas por relaciones de poder y dominio y no por relaciones de aceptación. La región entendida como un espacio vivido y significado nos invita a visibilizar la forma en que configuramos el mundo con

nuestro vivir, con las relaciones de aceptación del otro como legítimo en sus diferencias. Como bien lo afirma Maturana (2001)

en el camino explicativo de la objetividad entre paréntesis nos damos cuenta de que la negación del otro y del mundo que trae consigo con su vivir, no se puede justificar con referencia a una realidad o verdad trascendente, sino que sólo se puede justificar desde las preferencias del que niega. Por eso toda negación del otro en el camino explicativo de la objetividad entre paréntesis es una negación responsable. (p. 34).

Este reconocimiento y aceptación de nuestras diferencias como un principio ético deviene del fundamento de nuestras emociones, el otro es un igual y diferente que debe ser reconocido como tal, sin la intención de hacer de él un símil de los deseos de una persona, una institución o una sociedad. La educación intercultural al enmarcarse como política de Estado entraña un proceso sistemático vertical que se impone con sus propios criterios, sin integrar la participación de los pueblos. En este caso el indígena debe ser atendido por una propuesta educativa intercultural porque tiene una distinción cultural e identitaria que los demás debemos considerar como un problema.

Pensado de esta forma ninguna educación intercultural puede responder al reconocimiento del otro como legítimo. No debe ser el Estado quien instituya lo que el otro necesita, sino por el contrario dejar que el otro descienda de sus propia condición de ser humano, es decir, potenciar el reconocimiento ético racional y emocional. En otras palabras

hay que crear sistemas legales que definen las relaciones entre sistemas humanos distintos desde la configuración de un pensar social capaz de abarcar todos los seres humanos. Hagamos de la democracia un espacio político para la cooperación en la creación de un mundo de convivencia en el que ni pobreza, ni abuso, ni tiranía, surjan como modos legítimos de vida. La democracia es una obra de arte político cotidiana que exige actuar en el saber que no es dueño de la verdad y que el otro es tan legítimo como uno (Maturana, 2001, p. 50-52).

Considerando lo anterior, es necesario reconocer que vivimos y convivimos en instituciones sociales como la familia, la escuela, las organizaciones, la sociedad y el mundo natural; que en cada una de ellas nuestras acciones tienen diversos sentidos dependiendo desde qué emoción o deseo sean suscitadas. Son las relaciones de convivencia entre las personas las que fundan el espacio educativo, a decir el “proceso de transformación reflexiva en la convivencia, donde educador y educando se transforman juntos en un convivir reflexivo (Dávila y Maturana, 2009, p. 145).

Dávila, H. y Maturana, H. (2009) reconstruyen una perspectiva distinta que se funda en la mirada sistémica que hacen de la educación. No es el proyecto educativo un mero slogan, mucho menos una acción impositiva del currículum por medio de contenidos, para observar resultados en los sujetos. Es un proyecto a largo plazo que insiste en volver a una matriz relacional que se funda en una permanente interacción de los sujetos con el medio, el contexto y la historia que les toca vivir.

No se trata entonces de un proyecto legitimador, discursivo sin sentido, sino de acciones que a los sujetos les permiten actuar y transformar. El currículum politizado de la educación interculturalidad no tendrá resultados si se sigue aplicando de forma vertical, con la creencia de que al formar profesores se llevan acciones pedagógicas para hacer que los “otros” se integren sin ser reconocidos como tal. Por eso, “nuestra visión de respeto de los espacios educativos se centra en la generación de espacios relacionales o de convivencia interpersonal que constituyen la comunidad educativa Amar-educa” (Dávila y Maturana; 2009, p.138).

En la propuesta curricular para la formación de profesores interculturales en México se propone desarrollar competencias profesionales para atender la cultura y las lenguas indígenas (LEPIB, 2012). Para el logro de estas se destacan actividades y estrategias didácticas para fomentar el reconocimiento de la diversidad en las aulas, se da por hecho que con estas actividades se logra la educación intercultural, es decir, se parte de la convicción de que todo profesor de

educación primaria que atenderá a población indígena debe contar con los conocimientos y las habilidades específicas para la atención de esta población.

Sin embargo, se deja a un lado que la educación intercultural debe apuntalar un proyecto de largo aliento, más allá de las competencias didácticas se requiere de promover, no sólo en los Planes de Estudios, sino en la práctica cotidiana la conciencia ética y política social y educativa tanto en educadores como en la sociedad en general. Además se requiere en primera instancia que tanto educador como educando reconozcan la existencia del otro, con toda legitimidad que lo constituye; es decir plantear como posibilidad lo que Dávila y Maturana (2009) proponen como –amar-educa–, que se resume en “una invitación a generar un espacio de transformación reflexiva en la convivencia que permita la apertura de un espacio de bien-estar, fundado en el entendimiento de lo humano” (p. 138).

El contenido por sí mismo no adquiere sentido en la formación de profesores interculturales, no se trata de una serie de estrategias que permitan posibilitar lo que “genuinamente” se indica desde las estrategias pedagógicas o desde el Plan de Estudios. Es fundamental el reconocimiento del “otro” como autentico “otro”, lo que implica asumir una postura ética y política ante lo que está establecido institucionalmente. En consecuencia, el “espacio de la acción ética surge como una consecuencia espontanea de moverse en la reflexividad, donde todo actuar está determinado por los propios deseos...” (Dávila y Maturana, 2009: 143).

El proyecto de la educación intercultural puede incluirse en la estructura general de la propuesta educativa del país, pero debe entretelar su fundamento considerando el tamiz que hace único a los pueblos, eso implica romper con la estructura verticalista del SEM al crear Planes y Programas de Estudios sin consultar o incluir las necesidades de las comunidades indígenas, incluso sin hacer democrático y participativo a los ciudadanos con respecto a los fines de la educación que se requiere. Eso apunta, como lo afirma Arroyo (2016) que la

interculturalidad nos exige aprender los procesos de convergencia preservando

las diferencias. En consideración, la interculturalidad propone el camino del encuentro pero bajo la expectativa del respeto a las diferencias. Los significados de la interculturalidad son diversos, la afirmación de la diversidad se complementa con el reconocimiento de la existencia de la carga de tensión en las relaciones interculturales (p. 56).

La educación intercultural al ser un proyecto ético y político tiene como base el reconocimiento del otro en su dimensión-estructura-relacional, es decir, la relación humana más allá de la estructura-funcional exige un proyecto de convivencia en la que el alumno, el profesor se relacionan no por un contenido educativo con fin último, sino por una educación como acontecimiento, como devenir histórico social del ser y hacer (Maturana y Nisis, 1997). En el proceso educativo, la educación intercultural en su dimensión emocional vivida posibilita un sistema relacional donde profesores y alumnos no son considerados como estructura funcional, sino como seres humanos que en cada acto fundan o hacen posible que lo educativo sea acontecimiento. Esto es lo que se considera como un proceso de transformación en y para la convivencia, donde los actores (alumnos y profesores) se transforman en convivencia, en su espacio educacional, tanto en lo que se refiere a las transformaciones en la dimensión explícita o consciente, como en la dimensión implícita o inconsciente.

La región intercultural es vivida en el sentido que son los agentes responsables de su transformación, lo instituido como sistema educacional no es inamovible, sino por el contrario, los que viven y habitan los espacios dan sentido a cada espacio educativo. La educación intercultural como región vivida se concreta en las actividades de los agentes y son al menos tres los escenarios desde donde es posible regionalizar los procesos escolares en las instituciones educativas: “a) a nivel de las prácticas educativas directas; b) a nivel de las prácticas instituyentes de la organización como institucionalización de una propuesta pedagógica consensualmente válida y mantenida en el espacio de las estrategias de acción; c) a nivel de las prácticas como movimientos de dirección” (Osorio, 1990, p. 52).

## **2.2 La educación intercultural como agencia**

### **2.2.1. La agencia en los actores de la educación intercultural**

De acuerdo con teoría de la estructuración propuesta por Giddens (2005) se considera que son los agentes quienes a partir de la reflexividad posibilitan y transforman las estructuras. Es decir, que los agente poseen una conciencia discursiva asociada a su capacidad de describir las razones de su obrar de forma reflexiva, proceso que se activa en la medida que el agente se cuestiona sobre las condiciones de la estructura y su actuar en ella. En este caso, el agente o actor educativo al que nos referimos en este apartado es el profesor que se forma desde los espacios educativos instituidos por la Secretaría de Educación como Escuelas Normales para ser educador intercultural.

Co respecto a ello Gaitán (2015) afirma que la premisa es que el agente es capaz de reflexionar sobre los procesos sociales que vive y moldea. Esto es que los agentes todo el tiempo ingresan nueva información sobre el entorno social, la asimilan en sus rutinas y así modifican las instituciones sociales. Si bien los espacios escolares están delimitados en su dimensión funcional, son los agentes quienes construyen sentido y significado para que estas sean transformadas y al mismo tiempo transformen a quienes la habitan. Este proceso posibilita que la nueva y mejor información sobre el mundo social actualiza el acopio de conocimiento y por consiguiente puede cambiar rutinas.

Los agentes creen o saben acerca de las condiciones sociales de su propia acción pero dicho conocimiento no siempre se encuentra asequible a una expresión discursiva explícita y sin embargo se activa cuando se le requiere para actuar, es decir que existen dispositivos que posibilitan un proceso de concientización que está dado por las propias rutinas que se viven en los espacios instituidos. A esto refiere Giddens (2005) al indicar que

el carácter registrado del fluir corriente de una vida social [...] una acción humana ocurre como una duración, un fluir continuo de conducta y lo propio vale para una

cognición [...] conviene pensar la reflexividad fundada en el registro continuo de una acción [...] más como un proceso que como un estado y como parte intrínseca de la competencia de unos agentes (p. 41).

Lo anterior nos permite indicar que los profesores son agentes que re-significan la educación intercultural a partir de la reflexividad que hacen de sus experiencias escolares y las prácticas docentes que vividas en las Escuelas Primarias periféricas de San Cristóbal de las Casas. Este proceso de reflexividad tiene como eje la experiencia de quienes forman parte de la investigación, de ahí la imperiosa necesidad de la pregunta potencial sobre lo que significa vivir y hacer educación intercultural, reconociendo en todo momento que en las experiencias escolares, en la relación estructura-agente/institución-sujeto se posibilita la acción innovadora y creativa.

El proceso de rutinización que los agentes viven en las instituciones es vital “para los mecanismos psicológicos mediante los cuales un sentido de confianza o de seguridad ontológica es sustentado en las actividades prácticas de la vida social” (Giddens, 2006, p. 19). En un mundo social “provisto de coherencia y validez, y de unas estructuras que se imponen sobre el entendimiento de los agentes” (Celis, 2011: 2) la dualidad de estructura-agente se presenta siempre en nuestras relaciones cotidianas, muchas veces para cotidianizar nuestros actos, otras veces para re-estructurar y dar a paso a otras formas de relación agente-estructura. En otras palabras,

lo que los agentes saben sobre lo que hacen y sobre las razones de su hacer –su entendimiento como agentes– es vehiculizado en buena parte por una consciencia práctica. Una consciencia práctica consiste en todas las cosas que los actores saben tácitamente sobre el modo de ‘ser con’ en contextos de vida social sin ser capaces de darles una expresión discursiva directa (Giddens, 2006, p. 24)

Las prácticas sociales de los agentes no son estáticas, sino que se posibilitan gracias a la forma reflexiva del entendimiento, que las define como

iguales en un espacio y en un tiempo determinados. Esto posibilita que “un agente al efectuar sus prácticas sociales en el devenir constante de su rutina está en capacidad tanto de realizarlas como de propiciar las condiciones para consolidarlas” (Celis, 2011: 2). El agente que se dispone en una constante acción reflexiva hace posible el control del obrar en un contexto concreto y esta dimensión reflexiva no sólo vigila y examina las prácticas sino que las reforma basándose en un acervo de saber objetivado.

La dualidad en el que convergen las prácticas sociales rutinizadas los principios estructurales no sólo constriñen la acción del sujeto, sino que lo habilitan de para actuar sobre la estructura, esto es que “los agentes también reproducen las condiciones que hacen posible esa acción. Esto implica que la estructura no existe con independencia del saber que los agentes poseen sobre lo que hacen en su actividad cotidiana” (Giddens, 2006, p. 62).

El recurso inmediato en esta capacidad de agencia está en los procesos cotidianos, en las experiencias que el agente resignifican como parte de las decisiones en su hacer en los espacios escolares. Muchas de estas experiencias se cosifican como parte de la institucionalidad, las normas y reglas, las prácticas rutinizadas escolares que se mantienen a través del tiempo ritualizando los procesos educativos y normalizando la vida escolar. Es posible que en esta dualidad, en la relación entre estructura y agente la institucionalidad se imponga sobre el agente, pero son estas condiciones, las que al mismo tiempo producen ruptura en el actuar del agente.

Es decir, existen dispositivos que posibilitan la reflexividad en los agentes para su actuación sobre la estructura, en este caso las preguntas de investigación y las preguntas de apertura obligaron a repensar el papel que cómo educadores tienen en el contexto de una propuesta educativa que se denominado educación intercultural. Es decir, por qué se asumen como profesores interculturales, cuál es la diferencia entre tener un perfil de profesor intercultural a uno que es únicamente profesor, cómo se promueve la educación intercultural con niños indígenas, qué experiencias los atraviesan para hacer una educación intercultural más allá de lo institucional.

Las fronteras claramente delimitadas para entender la educación intercultural está en lo que el discurso oficial se atribuye y las experiencias que posibilitan un proceso de reflexividad en los agentes. En el proceso de reflexividad, son los profesores quienes asumen sus propias posturas con respecto a ser o no ser o hacer educación intercultural.

Lo que resulta imperante en la investigación, es que son las experiencias de los profesores lo que posibilita un diálogo para comprender como viven y hacen educación intercultural, esto desde luego, recuperando las experiencias como alumnos y las vivencias como profesores en los espacios escolares. Con estos recursos podemos afirmar que la reflexividad, es un proceso que permite asumir una posición crítica ante la realidad y los acciones que están determinadas en las estructuras. Las sedes (instituciones educativas) son los espacios donde la pregunta, el cuestionamiento provocan una ruptura entre lo que está planteado y lo que se vive en esos espacios. La reflexividad de las experiencias vividas hace emerger las posturas de los profesores, y claramente estas posturas agenciadas rompen con lo establecido institucionalmente.

### **2.2.2 La escuela vivida como espacio de reflexividad**

La escuela al ser el espacio de convivencia, está delimitada no exclusivamente por los límites institucionales (normas, horarios, Planes y Programas, etc.), sino que además, son los actores a partir de las prácticas sociales diarias las que configuran la vida institucional. En ese sentido, los Planes de Estudios como parte de una programa oficial no tienen razón de ser si son impuestas desde la estructura, porque son los agentes quienes en sus relaciones cotidianas van dando sentido a las intencionalidades de la institución.

La compleja dinámica de la escuela está imbricada en las relaciones cotidianas de los actores, son ellos quienes viven, transforman e intervienen en el devenir de ésta. La cotidianidad en las aulas, las actividades diarias por parte de quienes habitan la escuela van sedimentando la estructura institucional en su conjunto, provocando que sean los sujetos quienes reflexionen su quehacer. Este

es el origen innovador que posee un agente al intervenir en el seno de la vida social: la facultad cambiante para producir y transformar sus circunstancias históricas.

Al respecto es importante considerar que los fenómenos más generales (o estructurales) tienen una influencia directa en los aspectos más íntimos de los agentes; y viceversa, las acciones que se perciben como más privadas, tienen una incidencia inmediata en el cambio de los principios estructurales que los constriñen y habilitan, es decir que “existe una conexión directa (aunque dialéctica) entre las tendencias globalizadoras de la Modernidad y [...] la transformación de la intimidad en el contexto de la vida cotidiana” (Giddens, 1990, p. 110).

En esta dinámica de socialización, la escuela reproduce, pero al mismo tiempo es productora de conciencia, esta dualidad implícita en la estructura y la acción es lo que permite visibilizar al agente como productor o reproductor de su propia práctica. Así, aunque instituidas las prácticas sociales, es en el terreno de la contextualidad cuando el agente confronta sistemas instituidos, lo que permite significar su actuar con respecto a los procesos que se desarrollan en ese espacio determinado.

La escuela, aunque sea considerada como un espacio de socialización, es también generadora de conciencia en el agente, quien al confrontar lo instituido permite una recursividad de los establecido. Esto significa que

todas las interacciones que adelanten unos agentes siempre estarán localizadas, lo cual viene a significar que la conciencia discursiva y práctica se circunscriben y se desarrollan en un espacio y en unos lapsos de tiempos delimitados, contienen una agencia social solamente se puede entender siempre y cuando esté referida y enmarcada en un escenario (Celis, 2011, p. 10).

Al regionalizar las sedes, nos interesa delimitar las estructuras instituidas donde se forman los profesores interculturales, pero son estas instituciones los espacios de prácticas sociales las que posibilitan una ruptura en lo que éstos profesores significan de la educación intercultural. Me refiero a que son sus

vivencias cotidianas, experiencias escolares, la ruptura de lo establecido, las constantes confrontaciones entre ellos mismos, sus compañeros, alumnos, profesores lo que va tejiendo otros significados que rebasan lo instituido.

La escuela es una estructura que no es estática, sino en constante configuración, lo que va movilizando lo que los agentes piensan, hacen y reestructuran con sus acciones. Por eso es importante considerar que

la escuela es un tipo de organización social que se concentra en un local que posee precisas características físicas, sus características se pueden entender por referencia a tres aspectos: la distribución de encuentros que se produce en su interior por un tiempo y un espacio, la regionalización interna que muestra, y la contextualidad de las regiones así individualizadas” (Giddens, 1995, p.166)

El contexto donde nos ubiquemos indistintamente de lo local o global, el sujeto se redefine en función de las propias necesidades sociales y de sí mismo. Acá podemos notar que actualmente existen nuevas formas de sentir, hacer, reflexionar, intersubjetivamente. En este caso, las emociones, experiencias y las vivencias posibilitan y movilizan al sujeto a asumir posturas con respecto a lo instituido. Esto implica que la posibilidad del sujeto y sus formas de dar sentido no se puede explicar exclusivamente en las dinámicas sociales o políticas, sino en las relaciones conflictivas que ligan a la psique con la conciencia discursiva, ante los procesos de socialización.

Esto indica que “las circunstancias sociales no están separadas de la vida personal, ni constituyen un medio externo a ella. Al luchar con sus problemas íntimos, los individuos ayudan activamente a reconstruir el universo de actividad social” (Giddens, 1993, p. 23). Además redefinen sus posturas, lo que posibilita transformar y cambiar las estructuras, es decir que, las estructuras no son estáticas aunque estén normadas. Las instituciones educativas tienen un programa, tienen normas, una estructura que a simple vista parece inamovible, pero en la medida que los agentes reflexionan sus actuar, también movilizan las estructuras.

Esto implica reconocer lo que Giddens (2006) afirmaba, que todo social

domina sus partes, en lo micro significaría que la escuela como estructura funcional se impone sobre el sujeto como actor, o como agente. Por eso se niega a aceptar que el sujeto es un ser estático que se deja influenciar a la deriva para que la institución funcione, a lo sumo son las acciones de los agentes los que transforman las estructuras, no tanto lo que piensan. En este sentido, los agentes humanos tienen un aspecto intrínseco de lo que hacen, que los hace comprender lo que hacen en tanto lo hace.

Al respecto Gaitán (2015) acentúa indicando que la reflexividad sería entonces un proceso en el que un actor pone en juego su conocimiento del mundo social para que su acción sea efectiva, es decir, para ser un agente competente. La reflexividad implica un conocimiento previo sobre la efectividad o no de ciertas acciones; un conocimiento tácito y práctico pero que regula, al guiar, el comportamiento del agente.

La reflexividad también le permite una explicación discursiva de su acción que sea reconocida como válida por lo otros; apela a un saber mutuo acorde con los esquemas interpretativos que dan sentido a la vida social, es decir, regulan la acción en tanto que el actor necesita que sea coherente con su entorno y con los otros. La reflexividad es un proceso constante, práctico y discursivo, que al aportar consistencia e inteligibilidad, caracteriza el obrar estratégico de un agente.

La reflexividad es dentro de la teoría de la estructuración un elemento necesario para asegurar que las prácticas situadas continúen como instituciones. Sin la posibilidad de recurrir a un conocimiento previo y a un saber mutuo el obrar no podría ser recursivo, por lo que la reflexividad primero se utiliza como la bisagra entre el obrar y las rutinas y luego como la bisagra entre las instituciones y su conocimiento acumulado. Sólo mediante la reflexividad el conocimiento social puede orientar el obrar del agente hacia la estabilidad institucional y la integración sistémica.

Es necesario distinguir la separación espacio-tiempo, en un mapa global en donde no hay privilegio de lugar y las zonas de tiempo están globalmente estandarizadas. La diferenciación de las instituciones sociales, que descontextualizan a las relaciones sociales de sus espacios locales a

indeterminaciones de espacio-tiempo y la reflexividad institucional, como el uso regulado de conocimiento sobre las circunstancias de la vida social, como elemento constitutivo de su organización y transformación. Al respecto “la separación de espacio y tiempo supuso, sobre todo, el desarrollo de una dimensión de tiempo vacía, que fue la palanca principal que apartó también el espacio de localización” (Giddens, 1993, p. 29). Es la condición para la articulación de las relaciones sociales en ámbitos extensos de tiempo y espacio, hasta llegar a concluir sistemas universales.

Las relaciones sociales pueden trascender sus contextos locales de interacciones y pueden reestructurarse indefinidamente en intervalos espaciotemporales. Esto es lo que podemos como proceso de desanclaje, que cuenta con dos mecanismos que están vinculados al desarrollo de las instituciones modernas. Por un lado, las señales simbólicas, medios de intercambio que pueden trasladarse entre los individuos sin que las características y circunstancias de los individuos alteren el medio (por ejemplo, el dinero es un medio que permite transacciones entre individuos alejados en el tiempo y en el espacio).

Por otro lado, los sistemas expertos, sistemas de logros técnicos o de experiencia profesional que organizan grandes áreas de entornos materiales y sociales (estamos insertos permanentemente en una serie de interacciones que desconocemos su funcionamiento y que no requerimos de conocer tal funcionamiento para desplegar nuestra entera vida social). Ambos conceptos descansan sobre la fiabilidad, la situación permanente por medio de la cual los individuos tienen confianza en que las interacciones sociales y los funcionamientos materiales son lo que se esperan que sean. También la fiabilidad permite desanclarse del tiempo y del espacio porque no requiere conocer a personas y sus actividades en particular.

En este proceso de regionalización, un categoría necesaria en la que hay que profundizar es la región como espacio vivido y significado en los espacios escolares. Lo que nos remite a los procesos pedagógicos, además que se encuentra anclado al espacio social y las relaciones que establecen los agentes en un contexto determinado. Es necesario pensar la región “en su unidad y su

complejidad, no como un espacio indiferente entregado a las mediaciones de un geógrafo o a las enclumbraciones economicistas, sino un espacio vivido, creado, continuamente transformado, significativo, organismo vivo y siempre en reestructuración” (Corona, 1998, p. 58)

En el escenario del mundo de la vida se refiere a practicas educativas directas. Se entiende por prácticas educativas directas las acciones reflexivas y críticas que permiten el desarrollo de las prácticas, en este caso, pedagógicas, transformándolas en experiencia y vinculando, para ello, la creatividad a su propio discurso performativo. Esto es, la reivindicación de la capacidad de agencia sobre sí mismo como condición básica para pensar en los espacios educativos en el entramado intersubjetivo de los mundos de la vida. Profundizando podemos decir, que la reflexividad es el proceso constante, muchas veces mediado por las vivencias cotidianas rutinarias o conciencia práctica, y la consciencia discursiva, es lo que posibilita la praxis sobre la estructura.

Así, la reflexividad aporta sentido en las acciones y la conciencia del agente y orienta su manera de obrar, volviéndolo competente. Así que

la reflexividad, de ser necesario, puede volverse discursiva y ofrecer razones (y responsabilidades) de la acción; de igual manera, el agente puede integrar, reflexivamente, información que modifique su obrar y así ir cambiando el ser-con los otros. Planteado de otra manera, ese ser-con que regula el obrar del agente y le da sentido a su acción, también se va transformando por la reflexividad de los agentes que lo conforman al momento en que la acción se vuelve estratégica (Gaitán, 2011, p. 263).

Así, se asume que las características de ser un proceso creativo, un mundo de interacciones donde se auspician las confrontaciones subjetivas en aras de la realización de procesos de formación. Con respecto al escenario del mundo de la vida en el cual se pueden objetivar los espacios escolares son las prácticas instituyentes de la organización pedagógica, las cuales, como complemento a las prácticas directas, preguntan por las condiciones de posibilidad institucional devenidas de los mundos de la vida. Se interroga por las dimensiones

institucionales del mundo de la vida cotidiana que se ha configurado por las rutinas y tipificaciones que permiten vivenciar y significar de una determinada manera lo social, siendo la principal directriz en la dinamización de la construcción social del espacio educativo. En este orden,

en la institución se distinguen dos componentes fundamentales: a) lo instituido, que son los medios materiales, las formas institucionalizadas, más o menos estables y específicas, el sistema de valores y normas, los patrones culturales, etc., b) lo instituyente, que son las personas involucradas en la vida de la institución, sea como agentes internos o como “clientela”, y el propio proceso de interacción en el medio en que ella actúa (Osorio, 1990, p. 57).

En los espacios educativos se posibilitan procesos de autorreflexión crítica donde las prácticas colectivas agenciadas desde las acciones comunicativas dan paso al ejercicio de la crítica como acción, en cuanto a su potencial de transformación, al develar posiciones ideológicas aparentemente inmunizados en las tradiciones que representan esos referentes culturales no problematizados del mundo de la vida, los cuales desde el espacio pedagógico son desencantados con el fin de tornar realidad existente el ideal de formación. Las prácticas educativas directas, instituyentes y colectivas conllevan, desde esta concepción de espacios pedagógicos, la reconstrucción de los mundos de la vida como espacios para la actividad formativa, la cual consiste en desbaratar fluidificar la concreción del espacio pedagógico a través de la tematización y/o problematización de los mundos de la vida.

La escuela posee una estructuración y una intencionalidad, y obedecen a ciertos fines e intereses. En la medida en que no son ajenos ni a la historia ni a la influencia de la cultura y de la sociedad se pueden ver también como sujetas a los procesos de racionalización y homogenización del mundo contemporáneo. La reflexión sobre procesos sociales de continuo ingresa en el universo de sucesos explicados, se despega de él, y reingresa” (Giddens, 2006, p. 33). Se trata de un vaivén en el cual los agentes configuran las instituciones sociales, pero a la vez

son regulados por ellas en un proceso de constante y simultánea producción y reproducción social.

Lo fundamental de la reflexividad en el agente es la transformación que hace de la estructura, tal como lo afirma Gaitán (2011) “la estructuración describe la interacción entre la estructura y el agente que reflexivamente permite mantener rutinas, pero invita a dejar de mirar objetos desde una posición solipsista de sujeto y comenzar a interpretar procesos y relaciones susceptibles de cambio y movimiento en las que el mismo observador se encuentra inmerso” (p. 264).

La reflexividad, consiste en examinar y preguntarse constantemente sobre las prácticas sociales mismas; es el intento interminable –al introducir incesantemente la duda como método– por esclarecer esas prácticas novedosas y en constante cambio; sólo que la reflexividad implica un cuestionarse que, al hacerlo

altera su carácter constituyente [...] es introducida en la base misma del sistema de reproducción de tal manera que pensamiento y acción son constantemente refractados el uno sobre el otro. La rutina de la vida cotidiana no tiene ninguna conexión intrínseca con el pasado y queda a salvo siempre que lo que se ha hecho siempre coincida con aquello que pueda ser defendido –a la luz de nuevos conocimientos–, como cuestión de principios (Giddens, 1990: 46).

Retomando a Gaitán (2011) podemos decir que este proceso de reflexividad que posibilita el cambio, la transformación y la agencialidad, es el procedimiento mediante el cual el conocimiento reencuentra constantemente al agente y de esta manera lo altera o mejor aún, lo transforma al redefinir su posición ante la estructura. La reflexividad es ese dispositivo que posibilita la intersección entre consciencia discursiva y consciencia práctica para entender a la rutina.

## 2.3 Región vivida: experiencia y hospitalidad

El contexto intercultural en el que vivimos invita a la inclusión de la diferencia, así, esta premisa se iza como un deber ser, como obligatoriedad. Sin embargo, lo que podemos observar es que dicha finalidad en las prácticas educativas no se concretan. En el contexto educativo se siguen reproduciendo las mismas experiencias de discriminación y exclusión de antaño. Esto conlleva para estos tiempos graves consecuencias, pues en un contexto global como el nuestro, debería primar la convivencia y la inclusión de los otros. Contrario a esto, lo que vemos es que las experiencias significativas de las diferencias dentro de las aulas, del otro radicalmente diferente, no tienen relevancia, se intentan desdibujar y ocultar.

Consideramos necesario preguntarnos ¿cómo incluir las experiencias de los otros, de sus diferencias, en el contexto del aula? ¿será posible incluir la alteridad y el otro radicalmente distinto como una propuesta desde la educación intercultural? ¿qué elementos estarían en juego en esta propuesta?. Para responder proponemos algunas consideraciones, estas no pretenden abarcar enfáticamente la generalidad, no buscamos una verdad absoluta, más bien pretendemos abrir un dialogo de posibilidades, de reflexiones y algunas pistas para repensar las prácticas educativas en la cotidianidad de las aulas.

Los espacios locales y globales que habitamos están cada vez más multiculturalizados, es decir, estamos frente a un panorama complejo que entreteje distintas dinámicas desde distintos niveles. Desde lo macro, pasando por lo económico, del conocimiento, de la tecnología hasta lo micro, en las relaciones personales cotidianas. Niveles que se entretejen de ida y vuelta y en simultaneidad. Es decir, la dinamización constante en los distintos terrenos políticos, culturales, económicos, educativos, entre otros, han puesto en tensión no sólo un modelo liberal de la modernidad, sino además han provocado otras dinámicas que rebasan las perspectivas sociales en nuestros tiempos.

Difícil será que con miradas reduccionistas o disciplinares intentemos dar cuenta de nuestras realidades, sean estas locales o globales. En palabras de Gómez (2010)

el conjunto de transformaciones históricas que hoy denominamos globalización y postmodernidad, algunas de cuyas manifestaciones son la condición multicultural del presente, en la constelación de tensiones entre Oriente y Occidente, y los flujos migratorios Sur-Norte. Estos flujos son consecuencia del fracaso de las sociedades postcoloniales, surgidas de la primera globalización, la colonialista, incrementado por los efectos acusadamente desigualitarios de la segunda globalización: el neocolonialismo neoliberal (p. 61).

En sociedades neocoloniales o neoliberales como las nuestras, la educación interculturalidad aparece como promesa salvadora y anuncia la inclusión y comprensión de la diversidad, del otro. Sin embargo, estas promesas surgen desde las políticas de Estados. Las políticas institucionalistas, planes y programas de estudio no dan cuenta de la complejidad; consideramos que la interculturalidad implica una política de vida, política de las diferencias, política de alteridad, de hospitalidad que va más allá de lo convencionalmente aceptado. Esta propuesta rebasa los discursos modernizadores como el de la tolerancia, el de la asimilación, entre otros.

Según Bello (2006), una política de hospitalidad sienta sus bases en nuestras diferencias, sin hacer a un lado lo que nos hace iguales, es decir, nuestra humanidad. Esto implica que como proyecto no sólo político, sino educativo posibilita otras relaciones, la presencia de los otros y la experiencia de la alteridad que hoy nos atraviesa, es un proyecto necesario desde nuestras diferencias, más que desde nuestras igualdades, debemos atender.

La hospitalidad, según Levinás (1999) y (Navarro, 2008) no resuelve la cuestión del otro, pero nos guía a desapegarnos de nuestro yo, de nuestro ego, asume que nuestro vínculo con el otro es imposible, pero se puede re-significar la imposibilidad en la posibilidad de transformarnos a nosotros mismos, de entender que en definitiva todos somos extranjeros, todos somos otros.

En discrepancia con nuestra propuesta, la educación pública, como se ha dicho en el primer apartado de este capítulo, desde su surgimiento ha respondido a la lógica homogeneizadora del Estado-nación, así como a la dinámica de las políticas del mercado y la productividad. De allí su constante necesidad por mantener propuestas, programas y políticas educativas que se orienten a educar un tipo de sujeto que responda a las exigencias de productividad.

### **2.3.1. La experiencia punto de partida hacia la hospitalidad**

La experiencia como condición subjetiva (Dubet, 2010) de las producciones humanas, no fue considerada durante mucho tiempo como parte del interés en el desarrollo del conocimiento, en tanto éste buscó toda objetividad más allá sensaciones, pulsiones, o superficialidad del acontecer diario. Por tanto, afirma Contreras y Pérez (2010) la experiencia era lo que debía ser superado, por su carácter subjetivo y personalista.

El carácter objetivista, vanguardia del conocimiento en el campo de las ciencias sociales (Mardones y Ursua, 2001) y en el terreno de lo educativo negó toda posibilidad de recurrir a las experiencias como recursos de análisis para dar cuenta de los sujetos en los contextos que habitan y las relaciones que establecen con los otros. En el caso de la educación, el carácter racional y objetivo en los procesos de aprendizaje se concretaron a dar cuenta de las evidencias objetivas que den cuenta de la actividad de estos es los espacios escolares, más allá de lo que vivencias y experiencias de profesores, alumnos o todos los que participan en espacio escolar como un espacio de convivencia, de acontecimiento.

Dubet (2001) hace un recorrido sociológico desde donde se ha abordado la experiencia desde las distintas corrientes y perspectivas sociológicas, afirma que la mirada no puede reducirse específicamente a lo objetivado como mera producción del conocimiento, sino en posibilidad de entender que la experiencia es tanto individualidad, como construcción social. El ámbito de lo social la experiencia da cuenta de los procesos y acontecimientos que atraviesan a los sujetos en la relación directa con lo establecido socialmente, las normas y las estructuras que

determinan su actuar. Pero la que se recupera como recurso de análisis y potencial de construcción es la que refiere a la experiencia como actividad cognitiva, una manera de construir lo real, y sobre todo, de darle un posible cauce hacia la veracidad, de experimentarlo.

Hannah Arendt (2002) indica que la experiencia es natalidad, acontecimiento, posibilidad de apertura que busca emerger como algo nuevo, lo que inaugura un nuevo horizonte ante lo que dejamos. En la enseñanza, en la educación, en las relaciones que establecemos con los otros, la apertura es también la posibilidad de emerger lo nuevo a partir del reconocimiento del pasado, o de lo vivido en el presente. Los sujetos estamos cargados de acontecimientos, que no siempre son posibilitados a ser en el terreno de nuestras relaciones, porque todo nosotros estamos minados de procesos sociales que determinan esas relaciones. La educación misma, vista en su sentido más técnico ha perdido su esencia en relación con la experiencia como acontecimiento como natalidad, porque nada de lo que pueda estar establecido posibilita la apertura y el nacimiento de algo nuevo, sino que lo ciñe a sus propias condiciones.

Sin embargo, como afirma Bárcena (2002) al reconocer las experiencias como acontecimientos –ahí la experiencia que hacemos con el mundo y la experiencia que el mundo hace en nosotros– nos proporciona un saber de experiencia, al mismo tiempo que se deja nombrar mediante las palabras y se hace por ello pensable. La experiencia más allá de la reducción simplista que se le ha impuesto en cuanto a su condición de conocimiento, emerge entonces como posibilidad de dispositivo que se sostiene en sí misma por ser producción del sujeto en su dinámica con los otros, pero además en su capacidad de transformación. Ahí su sentido, su esencia y su filosofía en el ámbito educativo.

En este caso, siguiendo las palabras de Bárcena (2002) en el ámbito de lo educativo la experiencia adquiere su puntual relevancia en tanto acontecimiento que por su propia naturaleza es una irrupción de lo imprevisto y extraordinario es, lo que da a pensar; no aquello acerca o sobre lo cual pensamos, sino lo que nos da la oportunidad, y hasta nos exige, pensar lo acontecido con un pensamiento nuevo, con nuevas categorías y con un nuevo lenguaje. Además, todo

acontecimiento es lo que nos permite hacer una experiencia. Un acontecimiento no es aquello sobre lo cual experimentamos, sino justo eso otro que hace experiencia en nosotros, porque es algo que nos pasa y no nos deja igual que antes. Al contrario, transforma, nos cambia, el cambio no en lo inmediato, sino en la permanencia de una forma, un modo de ser, de actuar con el otro.

De esta manera un acontecimiento es lo que rompe la continuidad del tiempo de la historia y del tiempo personal de lo vivido, lo acoge como un principio de natalidad de nuestras prácticas, de nuestra lengua, de nuestra forma de estar siendo en el mundo en la relación con los otros. No se trata entonces de ver lo educativo como algo dado, como algo que sólo es posible recuperarse desde fuera, sino en la propia experiencia y vivencias de quienes directamente emergen los relatos, los acontecimientos de lo vivido.

La propuesta es hacer un viraje hacia la experiencia, la de una confrontación con lo extraño, la que consiste, también, en escapar de las identidades fijas e inmutables, desligarse, en fin, de los lazos que “fueron impuestos en el terror obediente, familiar, social, impersonal y mudo de los primeros años” (Quignard, 1998, p. 218). El viraje, pues, como experiencia, como salida que nos confronta con lo extraño y como posibilidad de un nuevo comienzo.

Podría decirse, entonces, que cualquier intento por pensar la educación no sería más que la elaboración de un discurso – un saber, unas prácticas, el diseño de unas acciones, la explicitación de unas reglas– cuyo objeto es esa experiencia primordial del viaje, de la salida y del comienzo en un espacio y un tiempo dados. Pero no es la misma cosa esa experiencia, en su específica originalidad y singularidad, que su explicitación en un discurso que se pretende racional y en el contexto de un particular discurso pedagógico.

Afirma Contreras (2013) que la experiencia esta siempre en constante sedimentación de lo vivido, es algo que está, envuelve la vida misma, ahí radica su importancia, porque es un saber paradójico, que proporciona un bagaje y una orientación para la acción, lo que en otras palabras podríamos decir como un

saber siempre naciente, un saber siempre en renovación, y que revela una cualidad esencial del saber pedagógico necesario: aquel que ayuda a vivir en su novedad las circunstancias cambiantes de nuestra tarea educativa, abiertos a las preguntas que nos despiertan aquellas personas con las que realizamos nuestro trabajo, y los acontecimientos que compartimos, así como abiertos a la pregunta por las transformaciones necesarias para una educación más atenta a la realidad y sus circunstancias (p. 129).

La apertura, siempre como construcción mediada siempre por la reflexión que hacemos con lo vivido, ahí es donde la experiencia emerge como posibilidad, como acontecimiento, como alteridad, o como un saber de la alteridad (Skliar y Larrosa, 2009). Una saber no cosificado o tecnificado, sino como aquellos que los otros nombran como experiencia de vida. Eso que los alumnos al vivir la educación intercultural más allá de lo instituido, sino como aquello que emerge a partir de la reflexividad de que hacen de sus vivencias como profesores interculturales y de esos sedimentos que son capaces de desentrañar para hacer emerger como un nuevo nacimiento, como acontecimiento de lo vivido.

Entendida de esta forma, la experiencia es aquello que nos atraviesa de forma vivida, un saber que acepta la sorpresa del otro, de la otra, de lo otro del mundo, y que se interroga por sus necesidades y sentidos, y por lo adecuado de la relación (Manen, 2003). Con esta condición, la experiencia emerge sólo si se le reconoce como algo propio de quienes lo viven, en quienes está sedimentado, y emerge en esa relación necesaria de otredad. De ahí que la experiencia como saber, no solo pregunta por lo otro, sino por sí mismo en relación con eso otro; lo que nos posibilita esa construcción con el otro, o por lo menos la pregunta constante sobre el hacer como apertura de cambio, de transformación.

Lo que hoy necesitamos en lo educativo, no es decirle a los profesores qué deben hacer, o cómo hacer, o para qué hacer; sino preguntarnos qué hacemos, cómo lo hacemos, para qué lo hacemos, por qué hacerlo de tal forma, es decir, la experiencia como alteridad, como hospitalidad nos obliga a construir juntos, a posibilitar la natalidad de la educación como acontecimiento de lo que ahí nos pasa, cómo nos pasa y por qué nos pasa. La experiencia es un saber que necesita

contar con las dimensiones subjetivas, personales, con las propias historias que nos constituyen como sujetos y desde donde vivimos, pensamos, actuamos.

El saber de la experiencia como alteridad, como hospitalidad tiene como recurso primario la alteridad, esto implica como lo afirma Larrosa (2009)

tal vez reivindicar la palabra experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos. (p. 41)

La experiencia educativa implica, como punto de partida, saber de la experiencia personal; ponerse en el lugar de lo vivido porque la experiencia es para alguien, es a alguien a quien le pasan los acontecimientos, por ello tiene que ver con cierta intimidad de la existencia (Manen, 2003). Preguntar por la experiencia como acontecimiento nos implica en el sentido de lo que ocurre, de lo que proponemos, de lo que hacemos; pero también de lo que los alumnos y alumnas viven, lo que les suponen y representan las propuestas y procesos de aprendizaje, así como el sentido singular, subjetivo y variable que tiene para cada una o cada uno de ellos (Manen, 1998; 2004). Y ello conduce a plantearse la posibilidad de que lo vivido en las situaciones educativas pueda ser también una experiencia, la oportunidad de una experiencia, para quienes participan de la misma.

En este caso, las experiencias y vivencias de los profesores interculturales interesan en tanto permiten aperturar la construcción de lo que suponemos es la educación intercultural más allá de lo institucional, más cercano a las vidas y experiencias que los profesores traen consigo. Porque son ellos, en quienes suponemos un saber incorporado con el cual se hace necesario contar como el bagaje que ya se posee, con el que es necesario cada una, cada uno, entenderse y trabajarse, y al que se debe volver y en donde tiene en definitiva que cobrar sentido subjetivo y personal todo el proceso de la formación. Contar con la experiencia vivida y con los saberes que se han conformado desde ella no como

una simple aceptación ingenua. La tarea es partir de lo vivido para ir más allá; hacer saber a partir de la experiencia significa interrogarse por lo vivido.

### **2.3.2. Re-pensar la educación intercultural. Alteridad y hospitalidad**

La propuesta en este apartado es poner a consideración algunas categorías analíticas que nos permitan abrir nuevas preguntas, no se trata de responderla de inmediato, sino más bien de lo que trata es abrir un dialogo de posibilidades. En este sentido, se busca repensar la educación no para la integración, la asimilación, o la tolerancia, sino una educación para la hospitalidad, que de acuerdo a Levinás (1991) es “la relación educativa surgirá ante nuestros ojos como una relación constitutivamente ética. La ética, entonces, como responsabilidad y hospitalidad, no será entendida como una mera finalidad de la acción educativa, entre otras, sino por su condición de posibilidad de inclusión del otro (p. 32). Constituye una nueva perspectiva o marco teórico que se revela esclarecedor para hacer frente a nuestro presente desde una óptica de la ética.

La intención es que mediante narrativas, a través de los testimonios de los jóvenes profesores, visibilizar las vivencias y experiencias que tienen sobre la educación intercultural, haciendo énfasis en dos momentos vitales de sus vidas: las experiencias escolares y durante las prácticas como profesores interculturales en las Escuelas Primarias indígenas periféricas de San Cristóbal de las Casas, Chiapas.

Esto nos obliga a pensar otras rutas, otros modos de reconocer el potencial de la educación intercultural desde las vivencias de los profesores en co-re-flexión con sus historias de vida en las instituciones educativas. En las primeras entrevistas que realicé a los profesores en el desarrollo de la investigación ha sido interesante ver cómo opera una propuesta educativa intercultural como política de estado que pretende atender lo diferente, en este caso lo indígena. Los profesores que se forman en la Escuela Normal Primaria Intercultural “Lic. Manuel Larraínzar”, que realizan sus prácticas docentes en las escuelas primarias

periféricas de San Cristóbal, se van haciendo de un discurso de la interculturalidad como *salvadores o rescatadores* de la lengua y de la cultura indígena:

bueno, cuando yo entré a la normal no sabía nada de la educación intercultural, ahora tengo la responsabilidad de salvar las cosas que se van perdiendo en mi pueblo [...] digo no es fácil rescatar mi lengua, mi cultura... se hablar, pero no escribir, ya tiene mucho que no voy allá, pero creo que aún tengo esos conocimientos y quiero ponerlo en práctica [...] (E.1. Cristina. 2015).

algo que aprendí es que debo rescatar la cultura de mi pueblo [...] por eso soy profesor intercultural, para eso estoy siendo formado... acá en la Normal me di cuenta que no había valorado mi cultura. Ahora como profe intercultural quiero salvar lo que yo mismo he perdido [...] (E.1. Antonio. 2015).

ya que entro a la normal puedo aportar a la educación como profesora intercultural, la lengua de los pueblos, la cultura se está perdiendo. Me parece que es bueno que se formen profes con este perfil, así tendremos conciencia de lo importante que son las comunidades indígenas para nuestro país [...] (E.1.Valeria. 2015)

Pensar como profesor intercultural desde una lógica de salvador, o rescatador de la cultura de la lengua, de su cultura, de su conocimiento, entraña un problema que nos excede, porque el otro, no lo asumimos como un igual, sino como un distinto que “necesita” ser rescatado, requiere de nuestro auxilio, porque ese otro “indígena” está perdiendo su lengua, un visibilización simbólica del sujeto que va configurando una relación asimétrica. En esta relación de poder, de hegemonía, pensar al “otro” se presenta como una tarea problemática, por no decir imposible.

Como lo afirma Tovar (2011) el interrogante al cual se ven abocados los saberes sociales y las políticas públicas en nuestro tiempo, consiste en cómo garantizar "diferencia sin indiferencia". Se trata de promover el reconocimiento plural de las identidades, tanto tradicionales como emergentes, a la vez que se

ofrecen a los individuos y a los colectivos humanos las condiciones que los capaciten para satisfacer con dignidad sus necesidades de diverso nivel, tal como éstas se definen hoy.

Casi siempre esta relación con el “otro” es una relación diametralmente distante, por un lado la formación de profesores interculturales desde una política que desde su intencionalidad tensiona las relaciones, los parámetros, la verticalidad entre otros elementos son el eje que determina toda relación comunicativa, social o formativa. Los indígenas, el extranjero, los otros son objeto de atención educativa, son producto de integración, por lo tanto hay que ser tolerante, soportar a ese “otro” que no forma parte de nuestra cultura, hay que integrar a quienes no tienen esta *seña* homogénea nacionalista. Esta relación asimétrica del modelo de educación intercultural es siempre segregadora, por no decir colonizadora, por eso todo lo que diga sobre el otro lo digo desde mi “yo”, pero el otro se supone es lo que no tiene ningún contacto conmigo, del que no me hago responsable.

El problema es que cuando definimos al otro, lo hacemos pensando en todo aquello que excede de modo absoluto al yo, todo lo que no soy yo, ni está determinado por yo es un otro, todo lo que me excede es otro, el “otro” cobra sentido, son lo que son siempre para mí, siempre para un yo que los categoriza previamente. En esta categorización previamente definida desde una lógica parametral

el otro [...] nos empuja a la xenofobia (al sexismo, la homofobia, al racismo, etc.). ¿Será imposible la tarea de educar en la diferencia? Afortunadamente es imposible educar si creemos que esto implica formatear por completo al otro, o regular sin resistencia alguna, el pensamiento y la sensibilidad. Pero parece atractivo, por lo menos para no pocos, imaginar el acto de educar como una puesta a disposición del otro de todo aquello que le posibilite ser distinto de lo que es en algún aspecto. Una educación que apueste a recorrer un itinerario plural y creativo, sin patrón ni reglas rígidas que encorseten el trayecto y enfatice resultados excluyentes (Skliar, 2010, p. 34).

Pero, entonces ¿Podemos acceder al otro despojándonos absolutamente de lo que somos, no se trata justamente de acceder al otro en su otredad, es posible un acceso de este tipo? ¿Entonces es imposible acceder al otro? ¿Cómo hacer una filosofía de lo imposible?, ¿Puede el sujeto incluir al otro, sin que el otro pierda su especificidad?, ¿No hay en toda inclusión siempre una pérdida?, ¿No hay siempre alguien que integra expandiendo su yo y otro integrado que va perdiendo su otredad?.

Una educación intercultural institucional desde la política de Estado que piensa al “otro”, al diferente, al indígena como producto de integración, como recurso cultural, como *folklor*, como utilidad, no puede ser con buenas intenciones. Lo único que antecede a toda buena intención es a la invisibilización del otro, no sólo por sus diferencias, sino por su propia condición de humanidad, y cuando esta relación se maquilla con discursos progresistas, de inclusión, de democracia, de igualdad, es cuando más violento se ejerce el poder sobre los grupos minoritarios.

La interculturalidad reconoce el hecho de que en todas las culturas siempre ha existido un espacio práctico para desarrollar la biografía personal, original e irrepetible. Al mismo tiempo asume que, ningún individuo o cultura, se hacen por sí mismos. Es decir, para poder ser, decirnos y hacer-nos necesitamos pasar por los demás. Nuestra subjetividad esta ‘hecha’ de otros y por otros. Esa realidad relacional originaria hace que la violencia o la exclusión no sean consideradas como algo ‘natural’. Entonces, hablar de interculturalidad sólo en términos de modelo político para la convivencia y organización del conflicto cultural resulta reduccionista (Vallescar, 2013, p. 62).

Dietz (2015) considera que la problemática de la educación intercultural en México es que al no estar separada de la política institucional se ha asumido como bastión de lucha desde la propia institucionalidad. Desde las políticas educativas se ha promovido educación para la diversidad, para el rescate de la cultura, la lengua, la etnicidad, como si lo étnico o lo indígena fuera el mal de nuestra sociedad. La relaciones asimétricas se agudizan con mayor frecuencia desde los

propios programas que se imponen, en la lógica de los proyectos nacionalistas el otro, la minoría, el indio es el excluido permanente, aquel que debe integrarse.

Esa relación, Levinás (1991) la describe como unidireccional donde el otro no es, no existe, es el excluido permanente, el que siempre queda fuera. En esta exclusión el otro se difumina para dar paso a la totalidad, se vuelve un objeto para el yo que se lo apropia, y en ese acto lo fagocita, lo disuelve. Al asumir sólo una parte la totalidad del yo, hace pasar su mismidad como si fuese todo, impone de forma violenta su manera de ver al mundo reduciendo al otro en lo que desde una sólo linealidad se intenta ser. En las relaciones desiguales el otro es un incomodo permanente, por eso nada es seguro, porque el otro solicita constantemente ser. Así cuando todo parece seguro en las coordenadas que el yo impone, entonces irrumpe el otro, nunca pide permiso, es inesperado, golpea, solicita y exige una respuesta, el otro se vuelve una amenaza.

Adentro del muro todo parece funcionar a la perfección, pero el muro se vuelve invisible y afuera están los otros que desde su indigencia golpean la puerta y esperan una respuesta. Nuestra identidad es igual a la de los otros pero a la vez diferente, por un lado todos somos iguales porque somos parte de un todo que nos nuclea, la humanidad, pero también y al mismo tiempo somos individuos diferente, con singularidad propia. Lo que implica preguntar: ¿cómo garantizar "diferencia sin indiferencia"?

se trata de promover el reconocimiento plural de las identidades, tanto tradicionales como emergentes, a la vez que se ofrecen a los individuos y a los colectivos humanos las condiciones que los capaciten para satisfacer con dignidad sus necesidades de diverso nivel, tal como éstas se definen hoy [...] el reto apunta a obtener "igualdad con diferencia", es decir, a que la distribución en equidad de los bienes sociales incluya el derecho a recrear las pertenencias culturales, en un equilibrio dinámico entre las libertades fundamentales, la justicia social y las identidades culturales (Tovar, 2011, p. 176).

Aunado a ello, vale la pena hacer la pregunta ¿Soy igual a los otros o soy diferente o soy al mismo tiempo igual y diferente? En cierto modo somos todos

igualmente diferentes, somos iguales por ser todos diferentes. Para que haya igualdad tiene que haber diferencia, solo puede igualar dos entidades diferentes, la igualdad es una de las formas de la diferencia. El pluralismo se basa en el respeto a las opciones individuales de vida, en el marco del respeto equivalente de las libertades de todos los integrantes de la sociedad. Por su lado,

el reconocimiento se enfrenta a las negaciones que secularmente han sufrido individuos y grupos, y propone medidas afirmativas de tipo cultural, legal y político que aseguren el rescate de la autopercepción de los colectivos y de la percepción de los demás sobre ellos. Por último, la alteridad intenta situarse no desde la perspectiva del grupo hegemónico dispuesto a abrirse a los diversos, sino que desde la exigencia ética de estos interpela a aquellos en demanda de justicia (Tovar, 2011, p. 177).

En este sentido, estamos siempre relacionándonos con otros, interfiriéndonos mutuamente, contaminando nuestras identidades, vale la pena considerar lo que Gabilondo (2001), puntualiza como necesidad en nuestras sociedades, es decir, ¿en qué medida las políticas de la diferencia que se disponen a escuchar al otro lo obligan a convertirse en una singularidad más, dentro de las opciones pluralistas o en otra diversidad susceptible de reconocimiento?, ¿en realidad se abren a la novedad radical que implica dicho "Otro"?

En el modelo de la alteridad, la diferencia no se define como el reconocimiento de uno por el otro, sino, más bien como un modo de la resistencia y del testimonio. En contra de la mirada objetivadora propia de la representación calculista moderna, la voz del otro nos interpela para exigirnos responsabilidad con su destino. Más allá de la libertad entendida como el ejercicio simétrico de la autoposición, Levinas (1991) afirma que somos rehenes del otro, esto es, que él nos pide y nos obliga a responder por él, sin esperar nada a cambio. Se trata, según Derrida (1998) "de una responsabilidad ilimitada que desborda y precede a mi libertad" (p. 43).

### 2.3.3. Acción educativa intercultural como relación de alteridad

¿Es posible hacer educación intercultural reconociendo nuestras diferencias más allá nuestras de identidades, de nuestras racionalidades humanas?. En la propuesta de Levinas (1991) aparece una posibilidad de pensar una acción educativa más allá de una política de interculturalidad institucionalizada de pactos y contratos, sino en una condición de humanidad, en una relación de alteridad, como una relación con el otro, un principio que toma como principio “el rostro”, ese otro que desde fuera golpea y demanda responsabilidad.

Bárcena y Mélich (2000), remiten a un análisis puntual sobre la educación, como punto de partida para posibilitar una acción educativa como relación de alteridad.

La educación, ahora, aparecerá finalmente como una acción hospitalaria, como la acogida de un recién llegado, de un extranjero. Y desde esta respuesta al otro originaria, desde esta heteronomía que funda la autonomía del sujeto, la relación educativa surgirá ante nuestros ojos como una relación constitutivamente ética. La ética, entonces, como responsabilidad y hospitalidad, no será entendida como una mera finalidad de la acción educativa, entre otras, sino por su condición de posibilidad (p. 32).

Para Bello (2000), la alteridad u otredad significan la “condición de otro”, lo cual sólo se entiende en relación con una *identidad*, del latín *idem*, vertido al castellano como “mismo” o “uno mismo”. Identidad y alteridad son, términos del mismo rango gramatical. El hecho, sin embargo, es que los otros están ahí igual que nosotros, y que la alteridad es una condición humana tan genuina como la identidad, aunque aun no se haya reconocido en todo su alcance. El otro hace posible la experiencia de la alteridad, que puede ser valorada y vivida de forma positiva o negativa, de aceptación o rechazo.

Lévinas (1991) condensa toda esta vulnerabilidad en una categoría ética nueva, el “rostro”, utilizando metafóricamente el término que designa la cara, debido a que es la única parte del cuerpo que, como siempre o casi siempre va

descubierta o desnuda, parece más expuesta a la vulnerabilidad. Pero esta vulnerabilidad fisiológica no es más que una metáfora de la vulnerabilidad ética, la vulnerabilidad de nuestra sensibilidad humana. Un rostro “no es el conjunto de una frente, dos ojos, una nariz, una boca y un mentón, en la medida en que su significación desborda su imagen” (Navarro, 2007, p. 180).

Podemos señalar que las políticas de Estado han implantado una operación político-normativa de la Educación Intercultural, dirigida al control y a la estandarización de la alteridad, de la diferencia como formas clasificatoria y excluyente, estas premisas son las que guían las prácticas educativas en los contextos rurales e indígenas. En tal sentido, es necesario considerar, como un gesto ético político, la protección de la radicalidad del otro en tanto otro. Actualmente se señala que ninguno puede ser igual a otro. Sin embargo todas las políticas, gestiones, prácticas y discursos educativos ponen en el centro la normalidad, que en la actualidad pasa a denominarse con tal obviedad, inclusión de la diferencia, de lo indígena, de lo intercultural.

Pero esta pretendida verdad se desconfigura con el aparato escolar en sus formas actuales, que todavía mantiene y se sostiene en una gramática de poder, distribución jerarquizante de los saberes y disciplinamiento de subjetividades, la cual se constituyó desde el siglo XVII y se desbloqueó expansivamente durante todo el siglo XX (Caruso, 2001; Pineau, 2001; Martínez Boom, 2004, 2009).

Las experiencias, la alteridad, acontece en las escuelas, pero con la estandarización curricular, con la subordinación de los saberes, relaciones de poder dentro del aula, con las restricciones semánticas sobre lo que debe ser el conocimiento legítimo e importante, se condicionan, se invisibilizan y se mantienen las mismas jerarquías de poder. Las actuales reformas empeoran la situación, por un lado, profundizan las problemáticas que se venían padeciendo con los viejos esquemas de las escuelas tradicionales. Y ahora con el esquema neoliberal, además de lo anterior, busca escuelas empresariales y gerenciales. Esto implica una incidencia directa sobre las prácticas pedagógicas, sobre la enseñanza de los contenidos escolares, sobre las prácticas de trabajo entre los docentes, en suma, la modificación influye directamente sobre la cotidianidad del aula y la escuela.

A pesar de esta situación compleja la escuela es un espacio propicio de inclusión de la diferencia y de la alteridad, donde se aprende del otro y se enriquece con la diferencia, pero al tiempo, denunciamos que se persiste en la normalización y homogeneización de los sujetos y los saberes que allí confluyen. Así, lo que podemos observar es que cuando se quiere estandarizar y cuantificar el saber, las alteridades, las diferencias, parten de un supuesto de normalidad. De acuerdo a Yarza (2009), existe un concepto fundamental que permite la inclusión de las alteridades, de las diferencias en los contextos educativos: Trayectoria educativa Integral. Hace referencia a múltiples formas de atravesar la experiencia educativa, ellas no implican recorridos lineales por el Sistema Educativo.

Las trayectorias de aprendizaje, de formación, no omiten u opacan la importancia de los saberes escolarizados. Más bien permite avanzar hacia una complementariedad de lógicas y racionalidades de saber y de experiencias que también pasan por la vida común, por lo ancestral, por lo popular, por lo minorizado, por lo singular (Yarza, 2009, p. 56)

Las escuelas pueden permitirnos reconocer diversas experiencias, por itinerarios que nos constituyen como sujetos de aprendizaje, pero aprendiendo, formándonos. El estar juntos tiene sentido en tanto nos permite habitar el mundo, cambiarlo, darle significación, de muchas maneras y no en una sola lógica estandarizable y normalizadora. Por eso los itinerarios son tan plurales como condiciones de aprender y formar podemos producir y tantas como sujetos y colectivos podemos imaginar.

## **Capítulo 3**

### **Región Sede. Tensiones, negación y negociación de la educación intercultural**

#### **3.1 San Cristóbal de Las Casas. Centro y periferia**

El contexto donde se realizó el trabajo de investigación es la ciudad de San Cristóbal de las Casas y las colonias que se encuentran en su periferia. Esta ciudad multicultural con una impresionante diversidad se encuentra ubicada en la Región Altos de Estado de Chiapas, su diversidad no sólo puede visualizarse en el folklor que desde la modernidad se le ha dado con la influencia turística, sino también por caracterizarse como un espacio politizado con su máxima expresión desde antes del levantamiento zapatista en 1994.

De acuerdo al Plan de Desarrollo Municipal 2012-2015, la ciudad se encuentra entre las ciudades de mayor desarrollo entre los municipios del Estado; se localiza en el Altiplano Central. Ocupan dos tercios de su superficie áreas montañosas, y el resto lo ocupa un extenso valle. Es uno de los 122 municipios que integran al estado de Chiapas, cuenta con una extensión territorial de 375.12 km, lo que representa el 0.50% de la superficie estatal, de ésta, el 8.75% se utiliza para uso urbano, el 26.20% para uso agrícola, el 13.64% para pastizal inducido y el 51.41% para bosque. Cuenta con una superficie de 2,972.31 hectáreas de áreas naturales protegidas y una densidad poblacional de 443.67 habitantes por kilómetro cuadrado. En su territorio se asientan 98 localidades, de las cuales la ciudad de San Cristóbal de las Casas funge como cabecera municipal. Concentra al 85% de la población municipal, al estar asentados en ella 158 027 habitantes, mientras que el restante 15% se distribuye en 97 localidades.

En el discurso oficial la ciudad es considerada capital cultural, incluida en el 2003 “al programa Pueblos Mágicos por la Secretaría de Turismo (Sectur) de México, al considerar su arquitectura y manifestaciones socioculturales como una

gran oportunidad para el aprovechamiento turístico” (Sectur, 2000); le permite ser uno de los corredores donde se entrelazan lenguas, culturales, identidades diversas de distintos lugares del mundo con la gente que vive y visita el lugar. Esta ciudad en palabras de Paniagua (2005) es poli-étnica, un espacio donde se entrecruzan producciones culturales y comerciales donde se muestran expresiones y formas de vida de quienes viven y conviven al interior y en la periferia de ciudad.

### **3.1.1. Contexto de la investigación. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas**

San Cristóbal tiene una historia importante en el Estado, sus antecedentes se extienden desde antes de la llegada de los españoles, porque sus tierras siempre fueron asunto de disputa por los distintos indígenas cercanos al lugar. Sin embargo, los registros que se tienen se remontan a 1528, año en que fue fundada, y es considerada como una de las primeras poblaciones españolas en el continente americano, fundada por el capitán general y teniente de gobernador Diego de Mazariegos y nombrada la Villa Real de Chiapa.

San Cristóbal de las Casas ha crecido considerablemente en las últimas décadas, después de considerar entre sus cifras en 1970 una población de 32 mil 838 habitantes, en el 2002 se registra un crecimiento poblacional de casi 112 mil 442 habitantes, en el Censo de Población del 2005 se señala una población de 166 mil 460 habitantes (Ortelli y Sartorello, 2011) y en datos más recientes del Censo del 2010 se señala una población de 185 mil 917 habitantes.

Este rápido crecimiento se ha extendido hacia la periferia de la ciudad, lo que ha originado tensiones con el ayuntamiento municipal al referirse a este contexto como un espacio de devastación y destrucción de las zonas protegidas<sup>8</sup>, y otras áreas naturales importantes donde se han concentrado por lo general la

---

<sup>8</sup> De acuerdo a los datos del Plan de Desarrollo Municipal 2012-2015, el municipio dispone de una superficie de 2,972.31 hectáreas de área natural protegida, lo que representan el 7.47% de su territorio: Reserva privada Cerro Huitepec (108.31 ha), Conservación ecológica Los Alcanfores (91.15 ha), Conservación ecológica Rancho Nuevo (2,444.80 ha), El humedal montaña María Eugenia (115.20 ha), El humedal La Kist (110.13 ha), Reserva biótica Gertudre Budy (102.68 ha).

población de inmigrantes provenientes distintas comunidades que han sido desplazados por conflictos religiosos o políticos.

El censo de población del 2010 registra un total de 62,208 de la población de 3 años y más que habla una lengua indígena. En lo que corresponde al tipo de lengua 15, 742 habla la lengua tseltal, 45,241 tsotsil, 575 chol, 84 zoque, 41 tojolabal, 18 mam, 10 kanjobal. Además, la ciudad es punto de intersección de las distintas localidades de los Altos de la región de donde llegan estudiantes y profesores, porque en la ciudad se encuentran los espacios universitarios, centros de formación, instituciones educativas donde jóvenes en su mayoría continúan con su formación académica.

Del total de 121,213 habitantes de 15 años de edad en adelante, el 12.72% no contaba con ningún tipo de estudios, en tanto que el restante 87.28% manifestó tener algún grado de escolaridad, de este grupo, 15 256 no completó la primaria, 21 949 completo la primaria, 5 113 no completó la secundaria y 18 583 completó la secundaria. El municipio de San Cristóbal dispone de 381 centros educativos, de los cuales 131 corresponden a preescolares, 164 a primarias, 41 a secundarias, 290 a bachilleratos y 25 a instituciones de educación superior. Asimismo, dispone de 3 553 docentes; 430 corresponden a preescolar, 971 a primaria, 518 a secundaria, 503 a bachillerato y 1 131 a nivel superior.

### **3.1.2. Tensiones y conflictos de inmigración periférica en la ciudad**

La influencia de la colonia en San Cristóbal hace del lugar un espacio de tensiones, que se visualizan en las relaciones cotidianas de las personas, muchas historias de este lugar están construidas en estas relaciones clasistas donde se habla de coletos y ladinos; indígenas y coletos, entre otras clasificaciones que la modernidad ha reconfigurado con el crecimiento, migración y desarrollo poblacional del lugar. Esta ciudad dual como lo expresa Aurby (2008) desde su nacimiento en 1528 se ha caracterizado por el distanciamiento entre españoles e indígenas con una marcada separación no únicamente clasista, sino territorial.

Sartorello (2011) afirma que estas colonias que se han extendido en la periferia de San Cristóbal de las Casas, son interétnicas habitadas por población tseltal, tsotsil, ch'ol, tojolabal, mam principalmente, lo que hace del lugar un mosaico pluricultural matizado por sistemas de organización, política, religioso y cultural autónomo que se contraponen las propias políticas y sistemas de organización del municipio y del Estado. El crecimiento poblacional hacia la periferia de la ciudad por distintos grupos étnicos provenientes de distintas comunidades por problemas políticos, religiosos, entre otros factores han reconfigurado por completo la ciudad en su propia dimensión cultural, social, político, económico y religioso. De acuerdo con Morquecho (1994), los municipios de San Cristóbal y Teopisca se ubican aproximadamente 40 asentamientos de indígenas mayoritariamente tsotsiles.

En palabras de París (1991) la ciudad de San Cristóbal de las Casas ha sido reconfigurada con la propia inmigración hacia la periferia, creando con ello un mosaico cultural, pero al mismo tiempo de desigualdades sociales.

Desde hace aproximadamente cuatro décadas, varios factores transformaron la Ciudad de San Cristóbal de las Casas, la indianizaron y la restauraron la forma y el uso de su territorio. En primer lugar figura, sin lugar a dudas, el tamaño y el flujo de las migraciones indígenas que llegaron a instalarse en las orillas de la ciudad. Eran varias las causas del éxodo: el progresivo agotamiento de las tierras de cultivo en la región de los altos; y los conflictos religiosos; los evangelistas de San Juan Chamula, principalmente y de otros municipios tzotziles y tzeltales expulsados de sus comunidades por católicos tradicionalistas, llegaban en grandes grupos a buscar refugio y se instalaban en terrenos improductivos, en terrenos rocosos y carentes de servicios. En los ochentas se habla ya de 20,000 indígenas que conformaban un cinturón de miseria en torno de San Cristóbal” (París, 1991, p. 91)

Por su parte Cantón (1997) identifica que muchas de las localidades o barrios que se fundan en la periferia de la ciudad, no sólo se acompañan de un movimiento poblacional, sino que se acompañan de un revestimiento cultural

producto de los sistemas de vida y organización de las comunidades de donde devienen las personas. Esto tiene que ver con sistemas de organización, costumbres, tradiciones y formas de convivencia. Al respecto la autora considera que

las familias migrantes con menores recursos se asientan generalmente en espacios no ocupados, en las orillas de la ciudad. La periferia de San Cristóbal es un espacio semiurbano todavía arbolado con algunos sembradíos dispersos; culturalmente las familias conservan, generalmente, el concepto de comunidad, así prácticas comunitarias como las curaciones, cultivos y cuidado de los borregos. La mitad de la población de San Cristóbal es de origen indígena en primera o segunda generación, conviven tsotsiles, tseltales, algunos choles y tojolabales agrupados por colonias homogéneas o mixtas (Cantón, 1997, p. 184).

La Colonia Los Alcanfores, La Hormiga, Patria Nueva, por mencionar algunas, mantienen hasta la fecha un sistema de organización comunal que les permite fortalecer sus tradiciones, costumbres y mantener un sistema de organización. Sin embargo, es importante considerar que las características de la periferia son diferenciadas, cada colonia presenta sus particularidades. Por ejemplo

la zona norte, que se distingue por la presencia de un gran número de tsotsiles, sus casas pasaron de ser de madera y cartón a casas de block; los musulmanes tienen una presencia particular, ya que llevan vestimentas diferentes, otro tipo de alimentación y practican nuevos oficios como carpintería y panadería. En la zona norte se estableció una reserva natural protegida en las antiguas ruinas de Moxviquil, asentamiento prehispánico, junto a la vieja colonia Ojo de Agua. Otro punto que llama la atención es Peje de Oro, que conserva en ruinas el antiguo molino y un puente techado. La orillada de la Colonia 31 de Marzo es una mezcla arquitectónica por la variedad de situaciones económicas de las familias asentadas allí (Cantón, 1997, p. 184)

Aunque el crecimiento poblacional de estas localidades ha sido en excesivamente rápido, en realidad es que las atenciones y el servicio de bienes público por parte del municipio ha sido totalmente lento. Sin embargo, el mismo acomodamiento social ha permitido que las personas que habitan la periferia de la ciudad se organicen para lograr importantes apoyos que el propio municipio les ha negado. Esta relación entre centro y periferia no es en todo armónica, existen un constante estado de tensión entre los pobladores que se consideran “coletos” con las familias indígenas claramente identificadas como migrantes, pues desde los sucesos del 1994 con el arribo del Ejército Zapatista a la Ciudad y la constante invasión de predios se mantienen un estado de alerta que constantemente se visibiliza en el rechazo hacia los indígenas.

De acuerdo con ello se afirma que “En las dos últimas décadas, la llegada de miles de inmigrantes indígenas ha provocado un sentimiento de amenaza y de violación de la territorialidad coleta” (París, 1991, p. 93). Además aclara la misma autora que

la reproducción de mecanismos de segregación contribuye a mantener una estricta correspondencia de los clivajes étnicos con la estructura de poder político: el estrecho círculo en la que se producen y reproducen las élites (escuelas particulares y Facultad de Derecho, espacios de convivencia sociocultural, hogares coletos) está reservado generalmente a los ladinos, mientras que los indígenas reproducen sus identidades comunitarias en la nueva periferia urbana, en condiciones de marginación escolar, política y económica (p. 93).

En la monografía de Ludviel (1999) al entrevistar a los pobladores del centro de la ciudad con relación al levantamiento de firmas para buscar espacios en otras localidades para los desplazados, se detecta claramente esta tensión sobre la llegada de más desplazados a la ciudad.

levanta la vista y mira como han sido exterminado los árboles por tanto “indígena” que ha invadido nuestra ciudad colonial. La verdad es que se han convertido en

una plaga. Es cierto el nombre que se pusieron, son “hormigas” invasoras que han destruido el valle. Todos ellos llegaron después del desplazamiento, según el municipio dijo que sólo se quedarían por una temporada, pero mira, han pasado más de 20 años y se quedaron para siempre. Ahora son ellos los que quieren decidir que hacer con la ciudad. Cada vez que quieren algo les basta con reunirse, tomar la presidencia y exigir hasta que se les da todo (p. 145).

De forma muy detallada Olivera (2004) hace énfasis en estos procesos de discriminación que han estado presente en la relaciones de poder entre los habitantes del centro y periferia de la ciudad. Esto se debe principalmente al situación conflictiva que provocan los asentamientos en San Cristóbal y la forma en que se desarrolla hacia el interior la compleja vida de los asentamientos, que hacia el exterior se ven envueltos en un proceso de interculturalidad hostil neorracista de parte de los coletos –como se llaman a sí mismos los habitantes de San Cristóbal–.

Esto fomenta formas de manipulación discriminatoria desde el poder oficial que a través de diferentes instituciones y de su política clientelar, controla a los caciques y decide sobre la vida de los y las indígenas, articulándolos a las dinámicas neoliberales y haciéndolos cada vez más dependientes; y tratándolos como ciudadanos menores, sin reconocer su derecho a construir sus autonomías y a ejercer su autodeterminación. En San Cristóbal de Las Casas, a pesar de que en la ciudad el territorio y los espacios de interacción han obligado a los diferentes grupos étnicos a relacionarse, persiste un carácter conflictivo en estas relaciones y se establecen parámetros dicotómicos que el grupo define, lo cual se refleja en una expresión y una ratificación continua en las que se observa la conducta, valoraciones y juicios (Barth, 1976).

### **3.1.3. Región Sede: Tensiones, negación y negociación entre centro y periferia**

La región no puede entenderse exclusivamente como un espacio geográfico de delimitación territorial, en todo caso la ciudad, la comarca, la colonia, el barrio, etc., se verían como espacio delimitado en un mapa inerte que muestra límites y colindancias, algo parecido a un mapa que cuelga en oficinas de administración municipal. Lo que aquí interesa delimitar la región en relación a quienes la habitan y le dan sentido, quienes a partir de los trayectos, sendas espacio temporales, distribución de encuentros, rutinas y prácticas sociales van delimitando espacios de copresencia. La región entendida como *Sede*, que en términos de Giddens (1995), es el uso del espacio para proveer los escenarios de interacción que son esenciales para especificar su contextualidad.

Los lugares, los espacios, aunque específicamente tengan la funcionalidad de congregar a los individuos, éstos espacios están continuamente significados y vivenciados por quienes lo habitan. Congregarse en un café, hacer filas en un banco, asistir a clases no son sólo formas de funcionalidad donde se cumplen requisitos y normas, sino que ahí al individuo lo lleva a asociarse sucesivamente con conjuntos de entidades emanadas de los escenarios de interacción, de comunicación, de negociación. Podemos indicar que estas entidades pueden considerarse como

otros agentes, objetos indivisibles (cualidades materiales sólidas del *medio* de acción), materiales divisibles (aire, agua, minerales, alimentos) y dominios. Los dominios denotan lo que prefiero denominar la regionalización de un espacio-tiempo: el movimiento de sendas de vida a través de escenarios de interacción que presentan diversas formas de demarcación espacial. Pero las propiedades de dominios se pueden someter a un estudio directo en los términos de las restricciones de superposición que una determinada distribución de «estaciones» y de «haces de actividades» genera para la población general cuyas actividades se concentran en el interior de esos dominios. Así, la naturaleza de pautas sociales de interacción en el interior de dominios espacio-temporales se ve limitada por la

organización global de las restricciones de capacidad y de coincidencia (Giddens, 1995, p. 147)

Por lo tanto el lugar, no como espacio, sino como el punto de encuentro de interacción de la entidades, la silla, el aula, la escuela, los alumnos, los profesores, las calles, etc., se constituyen en espacios de significación por los individuos en los tiempos que lo habitan, y no precisamente el tiempo deriva en horas, sino la demarcación sucesiva del trayecto que los individuos construyen continuamente. En este sentido “el concepto de presencia [...] se tiene que explicar en los términos tanto de su espacialidad como de su temporalidad” (Giddens, 1995, p. 149). En su teoría de la estructuración el autor introduce dos nociones que tienen alguna concernencia aquí: los conceptos de sede y de disponibilidad de presencia como están implícitos en las relaciones entre integración social e integración sistémica.

Estos dos conceptos son ejes en el estudio, porque le dan sentido a lo que acá se busca comprender con relación a las sedes: instituciones educativas (Escuela Normal “Lic. Manuel Larraínzar” y Escuelas Primarias) que se ubican en la periferia de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, espacio social donde se dan los escenarios de interacción de los profesores interculturales. Con respecto a ello se recupera lo que expresa Giddens (1995), que las sedes proveen buena parte de la fijeza de instituciones situadas.

Por lo que es posible definir sedes en los términos de sus propiedades físicas, sea como rasgos del mundo material o, más generalmente como una combinación de esos rasgos y de artefactos humanos. Pero es un error suponer que sedes se puedan definir sólo en esos términos. Pues como lo hemos indicado, son los individuos a partir de sus vivencias quienes significan las sedes, y a partir de las experiencias y la reflexividad que hacen de ello, es como se agencias como profesores interculturales. Una casa se aprehende como tal únicamente si el observador reconoce que es un hogar con un espectro de otras propiedades, en términos de otras significaciones.

Esto significa que las sedes pueden considerarse como aquellos espacios que están demarcados por sujetos quienes lo habitan, lo significan, lo delimitan e interactúan en ella. Pueden ir desde los espacios más reducidos como una habitación en una casa que está claramente delimitado por espacios de copresencia, o un lugar “como una esquina de una calle, la planta de una fábrica, pueblos y ciudades, hasta las áreas territorialmente deslindadas que ocupan Estados nacionales. Pero es característico que las sedes presenten regionalización interna, y en su interior las regiones tienen una importancia crítica para constituir contextos de interacción (Giddens, 1995, p. 150).

Al interior de las sedes la regionalización interna está delimitada por los recorridos que los individuos demarcan cotidianamente. Estos recorridos no pueden considerarse como fijos en términos de habituación del espacio, sino del sentido y la conciencia que posibilita en quienes lo vivencian. Se puede afirmar que “todas las regiones, según aquí se las define, suponen un recorrido en tiempo así como en espacio” (Giddens, 1995, p. 154). Un aspecto del carácter de la regionalización es el nivel de disponibilidad de presencia que se asocia con formas específicas de sede. La noción de disponibilidad de presencia es un agregado esencial a la de copresencia. El estar juntos de la copresencia exige medios que permitan a los actores coincidir.

Un aspecto fundamental que es necesario distinguir en el proceso de regionalización es la demarcación que puede existir entre las fronteras, un mismo lugar puede estar delimitado puntualmente o simbólicamente para que pueda funcionar de acuerdo a las condiciones y espacios que corresponden. En un ejemplo puntual Giddens (2005) se concreta en indicar que las habitaciones de una casa quizá permitan mantener encuentros en diferentes partes del edificio sin que se molesten unos a otros, y quizá prevean una particular simetría con las rutinas diarias de los interesados.

Sin embargo, lo que hay que tomar en cuenta es la diferenciación entre regiones anteriores y posteriores en modo alguno coincide con una división entre el cercamiento (encubrimiento, ocultación) de aspectos del propio-ser y la exposición (revelación, divulgación) de estos. Esto implica que en los distintos ejes

o ángulos que posibilitan la regionalización, operan en un plexo complicado de relaciones posibles entre sentido, normas y poder. Por lo que es “evidente que las regiones posteriores suelen constituir un recurso sugestivo que tanto los poderosos como los menos poderosos pueden utilizar reflexivamente para sustentar una toma de distancia psicológica entre su propia interpretación de procesos sociales y las interpretaciones prescritas por normas oficiales” (Giddens, 1995, p. 158).

Entre las características que interesa destacar en la región sede de estudio es la distinción que existe entre centro y periferia de la ciudad de San Cristóbal como un espacio de tensión, negación y negociación de la educación intercultural que se propone para indígenas que habitan la periferia de la ciudad. Lo que resulta fundamental considerar es que quienes se forman como profesores interculturales van re-significando una propuesta educativa intercultural institucional que les posibilita capacidad de agencia para transformar, no sólo el discurso, sino la práctica de la educación intercultural a partir de un proceso vivido en los espacios educativos.

Lo que resulta necesario preguntarse es ¿qué relevancia tiene una propuesta de formación de profesores interculturales en la Escuela Normal “Lic. Manuel Larraínzar” con relación a la periferia de la ciudad?, ¿por qué se asume de forma literal que la educación intercultural debe fortalecer la diversidad cultural de las comunidades indígenas, sin considerar la necesidad de una educación intercultural para todos?, ¿qué conflictos enfrentan los profesores interculturales durante sus prácticas docentes en las escuelas primarias periféricas de la ciudad al desarrollar una propuesta que pretende atender la interculturalidad desde la integración de los grupos indígenas a la vida nacional?. Estas y otras preguntas son prioritarias a considerar en el momento de analizar en las relaciones y prácticas de quienes viven y significan en las instituciones educativas consideradas como los espacios donde “debe” promoverse la educación intercultural.

Además es importante distinguir que la relación entre centro y periferia de la ciudad no ha sido tan armoniosa, la tensión es constante desde que las colonias

vecinas de la periferia se fundaron por indígenas que migraron a la ciudad por distintos problemas sociales<sup>9</sup> (Rivera et al., 2005). Lo que ha provocado lo que existan condiciones en las que “la distinciones centro/periferia se suelen asociar con frecuencia a duración en el tiempo. Los que ocupan centros se establecen por su control sobre recursos que les permiten mantener diferenciaciones entre ellos y quienes habitan en regiones periféricas. Los establecidos pueden emplear una diversidad de formas de clausura social para mantener la distancia de otros que de hecho son considerados como inferiores o extraños (Giddens, 1995, p. 162).

Indígenas vs no indígenas, *kaxlanes* vs indígenas, indígenas tradicionales vs neindigenismo, ladinos vs coletos, invasores vs auténticos, éstas son algunas de las expresiones que matizan las relaciones asimétricas en San Cristóbal de Las Casas. Desde la colonización española –que no acaba con una etapa histórica– hasta la actualidad, la relación entre indígenas y pobladores de la ciudad ha sido de tensión, negación y negociación, especialmente en la etapa en que miles de desplazados indígenas tsotsiles y tzeltales llegan a la ciudad en busca de refugio. En este caso “la regionalización centro/periferia parece asociarse en todas partes con la existencia de regímenes establecidos que se sitúan en el núcleo de la estructuración de las clases dominantes” (Giddens, 1995, p. 162).

Los desplazamientos masivos de indígenas Chamulas se iniciaron entre los años 1960 (Alonso, 1995) por problemas religiosos y políticos, etapa en la que autoridades tradicionalistas y caciques pactaron con el Partido Revolucionario Institucional (PRI) para tener la mayoría de votos en el lugar. Para 1974 se extendieron los desplazamientos a los municipios como Chalchihuitán, Chenalhó, Mitontic, Tenejapa y otros, llegando a su clímax en la década siguiente y, aunque a partir de 199<sup>10</sup> se han reducido, continúan dándose esporádicamente. (Hvostoff, 2001).

---

<sup>9</sup> Entre 1960 y 2001 se registraron 339 conflictos religiosos que sumaron 432 actos de agresión o violación de los derechos humanos. Las expulsiones se extenderían hacia un buen número de municipios indígenas alteños. Diez años después de que tsotsiles y tseltales iniciaran sus expulsiones de población, comunidades tojolabales de la comarca comiteca también reproducirían expulsiones de este tipo, cuyos afectados migraron a las ciudades de San Cristóbal, Comitán y Las Margaritas, entre otros.

<sup>10</sup> Las autoridades de Chamula, justamente con su presidente, manifestaron en 1994 ante las autoridades federales y estatales que la población era católica y priísta por tradición, porque es

La mayor parte de estos desplazados se asentaron en la periferia de San Cristóbal, principalmente en las afueras de la ciudad, donde las condiciones de precariedad se hace visible ante las necesidades de las familias asentadas en esos lugares. La población hablante de lengua indígena ha aumentado significativamente a consecuencia de los desplazamientos; ya en 1995 los indígenas eran 35000, más de la tercera parte del total de la población del municipio, que habitaban más de 93 colonias. Su presencia en la ciudad ha ido cambiando las formas de relacionarse con los coletos, que ahora ya no son ni ricos ni terratenientes, pero que aún se resisten a la presencia de los coloneros<sup>11</sup> indígenas.

En palabras de Horbath (2006) la llegada de los indígenas a los espacios urbanos, no es nada fácil, su desplazamiento desde las comunidades rurales de origen, se da principalmente hacia ciudades medianas y grandes que se encuentren próximas. El reto para ellos, no sólo implica adaptarse a la cultura ajena, sino vivir en un medio que los suprime y los niega por su condición de indígenas. Su incorporación a la vida laboral de las ciudades viene cargada de estigmas sociales que el resto de la población ejerce hacia ellos y los limita. Estas relaciones asimétricas se expresan de forma cotidiana con fetiches, estereotipos y relaciones de poder, es lo que podríamos considerar como la continuidad de una reproducción de la exterioridad racial en poblaciones indígenas.

París (2000) puntualiza que debemos observar que la exterioridad de las poblaciones indígenas en el proceso de colonización, o más bien su representación como exterioridad racial, no puede ser considerada como un hecho del pasado, aunque recupera y añade a su discurso imágenes muy antiguas sobre la diferencia. De hecho esa relación ha sido producida y reproducida desde el momento de la conquista y de la colonización hasta la actualidad, con sus estructuras concretas de administración, de trabajo forzado, de opresión sexual y, por lo tanto, en el fondo de una cierta interioridad.

---

parte de su cultura, que no estaban dispuestas a aceptar a personas de otra religión, ni de otro partido político aunque pierda nuestro partido político, nosotros seguimos siendo fieles (Alonso, 1995).

<sup>11</sup> Esta una expresión que utilizan los coletos al referirse a los pobladores de la periferia, de ahí la clasificación de colonias y no barrios.

La situación concreta de San Cristóbal con la llegada de los desplazados y su asentamiento en la periferia de la ciudad se vuelve especialmente tensa, la abrumadora presencia del “otro” impide relaciones de igualdad, lo que profundiza el distanciamiento, el señalamiento, y relaciones de opresión, y negación en la ciudad (París, 2000). El racismo, el sexismo, la xenofobia o el clasismo son realidades visibles en la negación del “otro” y en la cotidianidad de muchos contextos que se denominan civilizados, generando tensión entre quienes habitan la ciudad. De ahí que muchas relaciones de poder se manifiesten no sólo en los espacios sociales, culturales, laborales, sino además en los educativos donde adquieren mayor expresión estas formas de negación y exclusión social.

En el caso educativo al etiquetar los programas (bilingüe, indígenas, biculturales, multi o interculturales), más que rebasar la discriminación, lo que se consigue es agudizar la diferenciación. Es decir que el tratamiento, los esquemas y modelos de “intervención” o “atención” hacia las minorías que el Estado ha impulsado, más que favorecer un autentico reconocimiento de las diferencias, se limita a desarrollar programas paliativos que refuerzan la exclusión y la negación de la diversidad cultural (París, 2000). Lo que genera por lo general intolerancia o una relación de igualdad velada que se promueve con el discurso de la tolerancia, el fundamentalismo y la naturalización o desvalorización de las diferencias fenotípicas y culturales.

## **3.2 Instituciones educativas periféricas**

### **3.2.1 Escuela Normal Primaria “Lic. Manuel Larraínzar”**

La Escuela Normal “Lic. Manuel Larraínzar”, lugar donde se formaron los profesores interculturales se ubica en la periferia de San Cristóbal de las Casas, se fundó en 1960 prestando local en diferentes instituciones educativas y fue hasta 1976 cuando se le ubicó definitivamente en el barrio de Tlaxcala. Como institución formadora de docentes y como oportunidad viable para jóvenes que trabajaban en las mañanas, surge al amparo de la Escuela Preparatoria y Derecho

la Normal “Lic. Manuel Larraínzar”, egresando en 1964 la primera generación de 13 profesores de educación primaria. Cabe mencionar que la Escuela Normal propició en su momento la creación de otros centros de formación profesional, como la Escuela Normal Experimental en 1979, la Escuela Normal Preescolar “Lic. Manuel Larraínzar” en 1980, así como la Escuela Técnica de Comercio y Administración (SEP, 2012).

Los cambios experimentados a partir de la fundación de la institución, la congruencia de sus propósitos originales, las condiciones de su evolución académica y la promoción del desarrollo de las actividades humanas más trascendentes y significativas que dan vigencia al discurso pedagógico, fortalecieron a la institución que, con renovadas experiencias de trabajo en el aula al paso del tiempo consolidó el objetivo para el que fue creada, ganando así reconocido prestigio a nivel local, regional y estatal, pues en la actualidad tiene una cobertura de 23 municipios ubicados en las regiones Altos, Norte, Fronteriza y Selva del Estado de Chiapas (SEP, Estadística de Control Escolar, 2012).

A partir del mes de septiembre de 2004 se implementó la reforma curricular con enfoque intercultural bilingüe la institución, proceso que presentó resistencia por parte de la comunidad académica debido a la imposición de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación para más de 24 Escuelas Normales en todo el país. Aunado a esto, tal como se afirmó con anterioridad, el racismo, la xenofobia, la discriminación presente aún en la ciudad originó un proceso de rechazo de la propuesta al indicarse se trataba de una conversión para la formación de profesores indígenas. Especialmente porque ésta había sido una institución que desde 1960 venía formando profesores de la sociedad coleta de San Cristóbal de Las Casas, y al darse la conversión se utilizó un discurso racista de “escuela indígena” o “normalismo indígena” (SEP, DGESEPE, 2012).

Otro aspecto que influyó en el rechazo de la licenciatura fue la desinformación que utilizaron los mismos profesores que no estaban de acuerdo con la reforma, indicaron que al darse la conversión los egresados de la licenciatura solo tendrían derecho a exámenes de oposición para obtención de

plazas indígenas. A pesar de que la institución se ubica en la periferia de la ciudad con una población de localidades y colonias habitadas en su mayoría por indígenas tsotsiles, tseltales y zoques, la comunidad académica de la escuela normal en su momento no sólo ha negado durante muchos años esa diversidad, sino que además la ha velado con una falsa relación de tolerancia.

Sin embargo, a raíz de la implementación de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (Plan 2004) se fue promoviendo un proceso de apertura, de reconocimiento y valoración de la diversidad cultural que rodea la institución. Al mismo tiempo se ha favorecido un proceso de relación entre institución y localidad, así como la inclusión y aceptación de alumnos indígenas provenientes de estas mismas localidades periféricas vecinales de la institución. Esto le ha dado fortalezas desde la operatividad, orientación y aplicación en el contexto real del aprendizaje de los alumnos al recuperar y valorar la diversidad cultural presente en la región (SEP-Plan Anual de Trabajo, 2011-2012).

Muchas son las exigencias, sin embargo, poco apoyo se ha generado en lo que respecta a la planta docente de base para lograr mejores resultados. Esto ha llevado a pensar que no es la naturaleza o modelo curricular lo que garantiza una mejor formación de docentes interculturales bilingües, sino las propias condiciones que se generen desde la Secretaría de Educación Pública del Estado para crear las condiciones sólidas para la operatividad y buen funcionamiento del programa. La EN se organiza a partir de la Dirección, subdirección académica, y Subdirección Administrativa. La Subdirección académica se encarga de coordinar las actividades de Áreas Sustantivas y la Coordinación de Academias. Por su parte la Subdirección Administrativa se ocupa del Departamento de Control Escolar, Recursos Financieros, Centro de Cómputo y Biblioteca.

Se cuenta con cuatro Áreas Sustantivas formalmente funcionales: Docencia Investigación, Psicopedagogía y Gestión. La coordinación de Academias se encarga de fortalecer las actividades del Colegiado de Acercamiento a la Práctica y las actividades de las academias de 1º a 8º semestre. Además, para fortalecer las finalidades de la LEPIB se cuenta con el departamento de lengua Tseltal y Tso'tsil, así como los cursos de actualización y capacitación para los docentes. La

institución labora en turno vespertino de 15 a 22 hrs. de lunes a viernes. Las asignaturas se organizan en módulos de dos horas. A partir del semestre Par 2011-20012- II se incluyeron como asignaturas el taller de lengua tsotsil y tseltal. Con una carga semanal de 8 horas cada una, complementando la línea de formación específica.

Para el estudio de la estructura de las lenguas indígenas, se propone:

a) favorece la reflexión sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las mismas, al tratarseles como ámbitos de comunicación reales; b) considera el estudio y la reflexión sobre los usos y las funciones que adquiere la lengua indígena, tanto oral como escrita, de acuerdo con los contextos y las situaciones comunicativas, y c) incorpora la reflexión sobre los propios procesos que vivan los estudiantes en la normal para el uso de la lengua indígena, tanto oral como escrita. (SEP, Plan de Estudios, 2004, p. 36).

El área de formación específica incluye las siguientes actividades: a) seis cursos escolarizados para la atención de la diversidad cultural, lingüística y étnica, de primero a sexto semestres, con una carga horaria de seis horas a la semana; b) cuatro cursos de Observación y Práctica Docente, entre los semestres tercero y sexto, y c) dos semestres de práctica intensiva frente a grupo, en el cuarto año de la formación, con una intensidad de 24 horas semanales cada uno. La práctica se apoya de dos talleres de Análisis del Trabajo Docente y Diseño de Propuestas Didácticas, cada uno con ocho horas semanales de actividad (SEP, Mapa Curricular, 2004).

### **3.2.2 Tensiones y conflictos en el marco de la reforma curricular intercultural**

Las confrontaciones que surgieron en la Escuela Normal Primaria “Lic. Manuel Larraínzar” se ubican en dos planos: el primero está relacionado al discurso del Plan de Estudios 2004 con respecto a las competencias del perfil de egreso. En

éste se expresa que los egresados deberán tener cinco competencias fundamentales:

a) Dominio de la lengua indígena (oral y escrita), b) el reconocimiento y valoración de los saberes y conocimientos construidos histórica y culturalmente por los pueblos y comunidades indígenas; c) el conocimiento de las características y estructura de las lenguas indígenas; d) la comprensión de los procesos que se conjugan para la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua; e) La competencia didáctica (SEP-Plan de Estudios, 2004, pp. 31-33).

Situación que movilizó a estudiantes y profesores a realizar un paro de labores afirmando que la institución no es indígena. En el pronunciamiento firmado en octubre del 2005, se aseveraba que no se contaba con una planta docente de profesores indígenas y que los alumnos en su mayoría no eran hablantes de ninguna lengua.

Esta situación no sólo puso en jaque la operatividad del Plan de Estudios, sino que hacía visible la negación, exclusión y racismo que movilizaba a estudiantes y profesores para no aceptar un Plan de Estudios Intercultural Bilingüe, que en su perfil de ingreso y egreso expresaba la necesidad de formar profesores indígenas para atender las escuelas primarias en las comunidades. Un segundo aspecto que estaba presente en el rechazo de la propuesta fue en relación a las características de las instituciones donde los alumnos realizarían sus jornadas de prácticas intensivas y el subsistema para el otorgamiento de las plazas en el Concurso Nacional de oposición. En la normatividad del Acuerdo 651 que dictaba de manera textual:

para los alumnos que egresen de la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe tendrán como contexto de práctica intensivas las Escuelas Primarias que se ubiquen en las comunidades indígenas y pertenecerán al subsistema de educación indígena, contexto para el que concursaran para el otorgamiento de plazas (SEP, Acuerdo 641, p. 35).

Después de una serie de pronunciamientos, la toma simbólica de la Escuela Normal y distintas movilizaciones lograron la firma Estatal de una minuta donde se especificaba que los alumnos que egresaran de la Licenciatura con enfoque intercultural bilingüe tendrían las mismas oportunidades para concursar para cualquiera de los subsistemas: federal, estatal o indígena.

Un aspecto que no hay que perder de vista es que en el marco de las reformas educativas y las políticas que se establecen, éstas no dependen exclusivamente del contexto local, de decisiones estatales o nacionales, sino que se enmarcan en un contexto internacional de políticas económicas “neoliberales”, decisiones regulativas vinculadas al ordenamiento territorial que responden a las condiciones del contexto global. Esto obliga a los gobiernos al “acopio” de programas educativos de otros contextos, para ser aplicados como un “símil” en el país, cuando la lógica debiera ser distinta.

La idea de aprovechar los cambios de los contextos globales que trastoca los contextos locales es un imperativo que se hace necesario para pensar en el impulso social, es decir que “la construcción del proyecto político regional (o proyecto societal, o proyecto colectivo) se configura como el principal mecanismo de coordinación mediante la producción sistemática de información, su circulación, su modificación y su convergencia final a un consenso” (Boisier, 1997, p. 68). En el marco internacional es importante reconocer que estas políticas en nuestro país como “políticas neoliberales en lo económico, tuvieron su inicio a principios de los años ochenta con el llamado ajuste estructural (Alcántara, 2008, p.148). Estuvieron también enmarcadas por los lineamientos del Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y por la regulaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Es importante puntualizar que los asuntos de la educación no son exclusivos del contexto nacional, son atravesados y alterados por políticas internacionales producto de la globalización, como son: las condiciones impuestas por proyectos de relaciones internacionales en el plano económico (Gigante, 2003; Robertos, 2010). Es posible ver que las reformas educativas que han tenido lugar en la región desde la década de los ochentas del siglo pasado, han incluido

principios interculturales en las escuelas en casi la totalidad de los países latinoamericanos (Jiménez, 2009, p. 60)

Esto implica ver que como proyecto normativo de políticas estructurales la educación intercultural es parte de la tendencia global que abarca muchas de las sociedades, en las que actualmente se ponen en tensión aspectos relacionados con la identidad, la lengua, la cultura. En este caso las instituciones constituyen el plano simbólico de las organizaciones; son conjuntos de reglas, escritas o informales “que gobiernan las relaciones entre los ocupantes de roles de organizaciones sociales como la familia, la escuela y demás áreas institucionalizadas estructuradas de la vida organizacional: la política, la económica, la religión, las comunicaciones, la información y el ocio” (Sánchez, 2011, p. 50).

Las políticas educativas no tendrían por qué estar al margen de los sujetos que viven cotidianamente en los espacios sociales institucionales, sino por el contrario debieran ser el punto de referencias para apuntalar las propuestas y programas de desarrollo regional, lo que implica considerar que el poder regional

creado mediante el proyecto político es el recurso más importante para acelerar el crecimiento y para transformar el crecimiento en desarrollo, en tanto es el recurso que permite a la región o al territorio modificar su inserción en la estructura de dominación/dependencia que articula los elementos del sistema territorial (nacional) y que impone restricciones —debido a la ley de la desmaximización— cuantitativas y/o cualitativas a muchos de los elementos del sistema a fin de optimizar el resultado del todo, algo que presupone la suboptimización de las partes (Boisier, 1997, p. 69)

Con lo anterior, es necesario identificar los elementos que Cuervo (2006) anota con respecto al espacio, poder y frontera en los procesos de organización en el marco de las planeaciones y políticas sociales que los estados implementan. Existen espacios locales con ciertas particularidades intraregionales, pero no están necesariamente cohesionados, sino más bien acoplados a una determinación política implementada por las autoridades, lo anterior provoca que

no exista una identidad territorial en la región, más bien existen espacios poco relacionados debido a las condiciones orográficas, lo que los hace cultural e históricamente desiguales.

### **3.3 Escuelas Primarias periféricas en la ciudad. Lo indígena como referencia para “hacer” educación intercultural**

#### **3.3.1. Ubicación y característica de las Escuelas Primarias**

En México y específicamente en Chiapas la educación intercultural está referida a la atención de grupo indígenas, aunque se habla de una atención para la diversidad, la justificación de los Planes de Estudios de Nivel Básico y Nivel Superior 2004, 2014 y el Acuerdo 592 centran su atención sobre la aplicación de programas alternativos que busquen atender los sectores más desprotegidos, en este caso indígenas.

Lo intercultural sirve como una política o una propuesta educativa que actúa como paliativo para atender problemas que son mas de forma que de fondo, es decir en vez de potenciar el carácter emblemático y pedagógico de las lenguas indígenas, éstas son vistas como un problema que el estado y las instituciones educativas “tienen” que atender, porque no son congruentes con las necesidades del proyecto nacional.

La importancia crucial del profesorado se tematiza por primera vez dentro de los enfoques pedagógicos bilingües y biculturales es: para biculturalizar la educación de las minorías regionales, se tiende a recurrir a maestros provenientes del propio grupo minoritario, proporcionándoles una formación específica, paralela a los sistemas a los sistemas de formación magisterial establecidos, para luego reintegrarlos a sus regiones de origen y emplearlo como “intermediarios” estratégicos en el proceso de biculturalización curricular (Dietz, 2012, p. 199)

Así como propuestas curriculares sectorizadas para el “medio indígena” como el caso del Subsistema de Educación Indígena en el Sistema Educativo Mexicano (SEM) (Sedano, 2009) o en la creación de Instituciones de Educación Superior (IES) para la formación de profesores que atienden este sector. A partir de esta perspectiva de organización y planeación administrativa se puede comenzar a entender la región, al visualizar aquellos aspectos relacionados con el ejercicio del poder sobre ciertos grupos o sectores. El sistema educativo es un sistema instituido que ejerce el poder sobre ciertos grupos considerados como no “normales” frente a las condiciones de la sociedad (De la Peña, 1986).

La propuesta curricular de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB) que entró en vigor en 2004 (SEP-DGESPE, 2012) puntualiza que en la formación de los nuevos docentes interculturales se espera que:

los futuros maestros tengan la capacidad de incluir y articular como un recurso pedagógico la diversidad presente en las aulas, por lo que se propiciará desde la escuela normal la vivencia y recreación de los principios de la interculturalidad, tales como: el conocimiento de la diversidad, el respeto de las diferencias, el reconocimiento y aprecio de otras identidades y la disposición para la convivencia con otros estilos culturales (SEP, Plan de Estudios 2004, p. 10).

Apuesta por una formación integral de los nuevos docentes con propósitos específicos para que “reconozcan las características socioculturales de los niños y de las comunidades indígenas de las que provienen y consideren estos antecedentes para generar ambientes escolares favorables y mejores resultados educativos” (SEP, Plan de Estudios 2004, pp. 35-36). Para cumplir con el objetivo de la LEPIB se ha integrado en el marco de la reestructuración curricular de 2004 el Área de Formación Específica para la Atención educativa a la diversidad cultural, lingüística y étnica, en el que se pretende fortalecer la preparación de los futuros maestros que atenderán a niños y niñas indígenas en escuelas primarias. Para ello, “es necesario que se adquieran y consoliden un conjunto de habilidades intelectuales, dirigidas a dominar contenidos y competencias didácticas

específicas donde se revaloren las identidades socioculturales, lingüísticas y étnicas” (SEP, Plan de Estudios 2004, p. 14).

De acuerdo con los planteamientos de la propuesta intercultural para las Escuelas Normales, San Cristóbal de Las Casas es considerada como un lugar estratégico para la formación de profesores interculturales bilingües, especialmente por la presencia de dos grupos indígenas con mayor número de hablantes: tseltal y tsotsil; además se reconoce que uno de los sectores que mayor atención requiere son los niños indígenas que se encuentran en las periferias del municipio.

Así los profesores que participaron en la investigación y que fueron egresados de la escuela normal realizaron su práctica docentes en las siguientes instituciones: Escuela Primaria “Ignacio Allende”, Escuela Primaria “Sor Juana Inés de la Cruz”, del turno Matutino, Escuela primaria “Mario Castellanos Molina”, del turno vespertino, Escuela Primaria Ignacio Zaragoza, Escuela Primaria “Ignacio Manuel Altamirano”, Escuela Primaria “Rosario Castellanos Figueroa”, de carácter federalizada, Escuela Primaria “Cristóbal Colón”, también de carácter federalizada y la Escuela Primaria Héroes de Nacozari.

En el cuadro (1) se puede observar la distribución de los profesores en cada una de las escuelas primarias que se ubican en la periferia de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

**Tabla 1**  
**INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

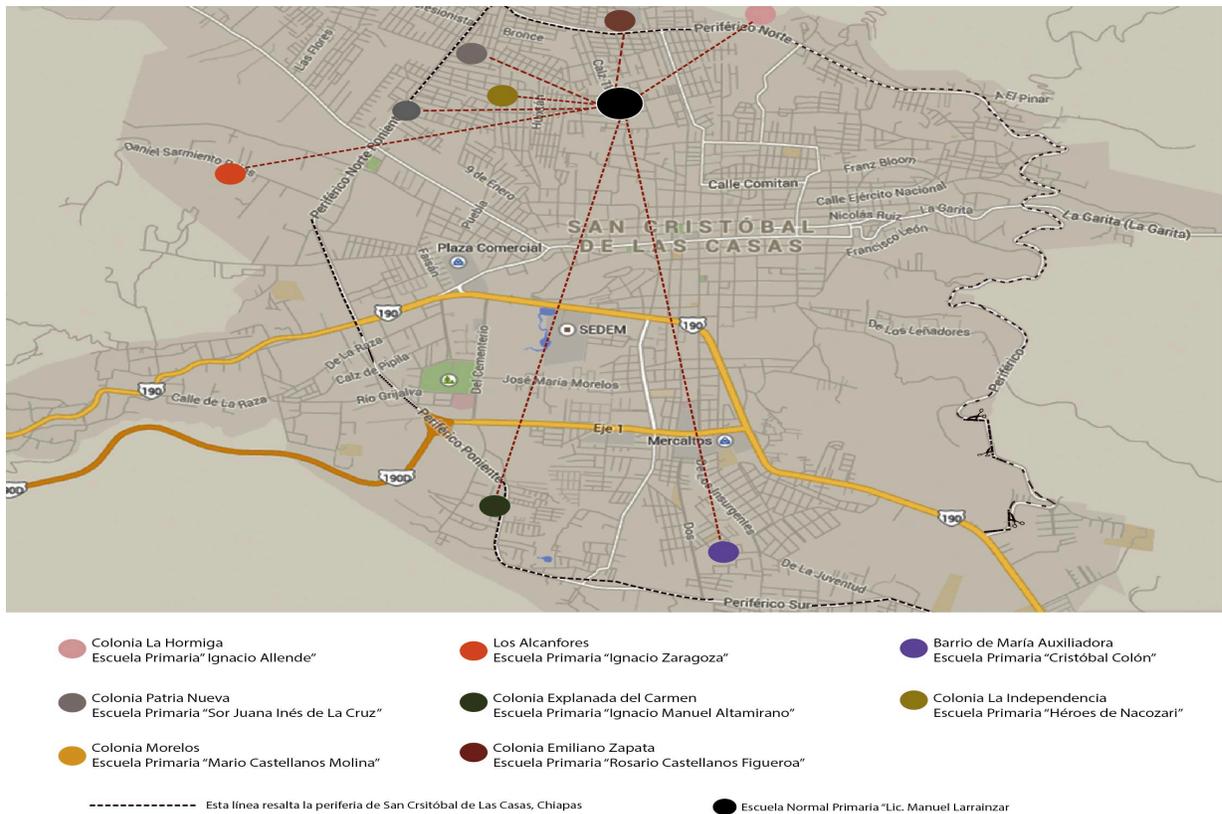
ESCUELA PRIMARIA PERIFÉRICAS	PROFESORES	UBICACIÓN DE LAS ESCUELAS
1. Escuela Primaria "Ignacio Allende".	Lupita	Calle Ignacio Allende N. 226. Col. La Hormiga
2. Escuela Primaria "Sor Juana Inés de la Cruz".	Cristina	Calle la hormiga 35. Col. Patria Nueva
3. Escuela primaria "Mario Castellanos Molina".	Antonio	Calle Dr. Rio de la Loza No 1. Col. Morelos
4. Escuela Primaria "Ignacio Zaragoza".	Valeria	Calle Daniel Sarmiento Rojas s/n. Col. Alcanfores
5. Esc. Primaria "Ignacio Manuel Altamirano".	Javier	Calle Nueva Primavera s/n. Col. Explanada del Carmen
6. Escuela Primaria "Rosario Castellanos Figueroa", federalizada.	Ángela	Av. 10 de mayo Frac. Emiliano Zapata
7. Escuela Primaria "Cristóbal Colón", federalizada.	Reynaldo	Barrio de María Auxiliadora. Av. de la Juventud s/n
8. Escuela Primaria "Héroes de Nacoziari".	Floria	Calle Ignacio Aldama N. 58. Col. Independencia

Tabla 1. Elaboración propia.

Fuente: Vid. Datos de Información Básica Escuelas Normales (SIBEN, SEP, 2012).

En el mapa (1) se puede identificar la distribución de las instituciones en la periferia de la ciudad de San Cristóbal de las Casas.

**Mapa 1**  
**UBICACIÓN DE LAS SEDES**



Fuente: Elaboración propia

A continuación se describen algunas características generales de las Escuelas Primarias, se destacan datos como la clave y modalidad, así rasgos generales del contexto sociocultural donde se ubican. Como hemos mencionado, las Escuelas Primarias periféricas que se han caracterizado como sedes, son aquellos espacios donde los profesores realizaron la práctica docente.

La Escuela Primaria "**Rosario Castellanos Figueroa**" es de organización completa, rural Urbana. Se localiza en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, ubicada en la avenida 10 de mayo número 29, del Fraccionamiento Emiliano zapata. Colinda al Sur con el jardín de niños "Quetzalcóatl", al Norte con unas casas habitación de la misma localidad, al Oeste con la Av. 10 de mayo y al Este con el río Amarillo. Los niños que asisten a esta institución son hablantes de la lengua tsotsil, tsetal principalmente, así como de menor población hablantes tojolabales. Los niños y padres de familia que forman parte de la comunidad de esta institución se dedican al comercio y se desempeñan algún oficio sin un sueldo estable (empleadas domésticas, boleros, albañiles, carpinteros, lavado de ropa ajena, vendedores ambulantes de artesanías y otros productos, entre los que destacan alimentos, entre otros) y provienen de municipios aledaños a esta ciudad como Chamula, Chanal, Larraínzar, Chenalhó, Pantelhó, entre otros lugares. La mayoría de ellos son migrantes que se han asentado en la periferia de la ciudad, lo que muestra la diversidad cultural de la que están compuestos los grupos escolares en la institución.

La escuela primaria "**Cristóbal Colón**" es de organización completa, en su tipo rural indígena, se encuentra ubicada en la Av. De la Juventud S/N, en el barrio de María Auxiliadora. Este barrio se ubica al sur de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, colinda con otras colonias como Lagos de María Eugenia, Artículo 115 y la Colonia Maya. Es uno de los primeros barrios periféricos de la ciudad, la lengua que predomina es el español, sin embargo hay una fuerte población de niños hablantes de la lengua testal y tsotsil. La mayoría de los padres de familia de los alumnos con los que trabajó el profesor se dedican especialmente a la venta de productos, actividad en la que participan también los niños. Para el profesor,

esta es una problemática que afecta el aprendizaje de los niños, y por lo general los padres de familia no asisten a las reuniones generales de padres de familia.

La escuela primaria “**Ignacio Manuel Altamirano**” con sostenimiento federal y de organización completa está ubicada en la Calle Nueva Primavera s/n, esquina Cerrada del Arco, dentro de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. La diversidad está presente en toda escuela, en el caso del plantel se percibe la existencia de la diversidad cultural (provenientes de comunidades diferentes) y lingüística (hablantes del tsotsil, tselta y español). Las actividades laborales a las que se dedica la población es el comercio, albañilería o agricultura, algunos laboran fuera del territorio mexicano; mientras tanto, las madres de familia se dedican a las labores domésticas en su propio hogar o en otros.

La escuela primaria “**Sor Juana Inés de la Cruz**”, se encuentra ubicada en la colonia Patria Nueva de la Ciudad de San Cristóbal de Las Casas, se localiza al norte de esta ciudad; colindando al norte con la colonia el Paraíso, al sur con la colonia Palestina, al este con el Fraccionamiento la Hormiga y al oeste con la colonia Prudencio Moscoso; la distancia aproximada del centro histórico de la ciudad hacia la colonia es de dos kilómetros. Cuenta con una población aproximada de 120 familias, con un número variante de 700 personas, entre hombres, mujeres y niños. Los primeros pobladores llegaron en el año de 1994, en donde once familias se asentaron en este territorio, después de haber sido expulsadas de municipios aledaños a San Cristóbal de Las Casas como: son San Juan Chamula, Oxchuc y Tenejapa. Entre las lenguas maternas de los niños destacan el tseltal, tsotsil y español, aunque el español es de mayor uso. La mayoría de los niños que asisten a esta escuela por lo general realizan las mismas labores que los padres, entre las que destacan la venta de artesanías y alimentos en los lugares turísticos de la ciudad. Otra de las características que identifica a la profesora es que la mayoría de los niños se dedican a trabajar por la noche en la venta de flores, o incluso niños que se dedican a limosnear en las calles principales del centro de la ciudad.

La escuela primaria “**Mario Castellanos Molina**” funciona en el turno vespertino en la Calle Dr. Río de la Loza No 1, en la colonia Morelos. Se encuentra

en la zona norte del municipio colindando con colonias y barrios como Emiliano Zapata, Paraíso, Mexicanos, fraccionamiento la Florida y 1o de Enero. La mayoría de los niños que asisten a la escuela son de origen indígena tseltal y tsotsil, aunque por las labores que realizan en el centro de la ciudad exigen que su aprendizaje sea en español. La mayoría de los niños que asisten a esta escuela desde muy temprana edad se responsabilizan de distintas actividades, por ejemplo a participar en las labores de los padres y al cuidado de los hermanos menores.

La escuela primaria “**Ignacio Zaragoza**” se encuentra ubicada en la colonia Los Alcanfores, en la Calzada Daniel Sarmiento Rojas. Esta colonia se encuentra ubicada al noroeste de la ciudad de San Cristóbal. El nivel económico de las familias varía, desde un nivel alto, pasando por un medio, hasta llegar a un nivel medio bajo, las principales fuentes de ingreso de las familias provienen de diversas actividades como: el comercio, industria manufacturera, algunos oficios como albañilería, estilistas, agrarios, etc., viendo como al padre y madre principales autores de tales oficios y en algunas temporadas como vacaciones los hijos apoyan a sus padres. Un 75% de los niños que asisten a esta escuela pertenecen al grupo étnico tsotsil y tseltal, pero al igual que en la mayoría de las instituciones educativas en la ciudad, el español es de mayor uso.

La escuela primaria “**Ignacio Allende**” se ubica en la colonia “La Hormiga”, calle Ignacio Allende nº 226. Es una de las instituciones donde la población de niños son hablantes de la lengua indígena tseltal y tsotsil, por lo general tienen como principal forma de comunicación su lengua materna, sin embargo el uso del español se convierte en una exigencia por parte de los padres de familia, pues muchos de los niños realizan labores en las calles de la ciudad.

La escuela primaria “**Cristóbal Colón**” es de turno vespertino y se ubica en el barrio de María Auxiliadora, avenida la Juventud sin número. Es compartida con la escuela Vicente Guerrero de turno matutino. La escuela (Cristóbal Colón) atiende a una población estudiantil cuyo status económico-social va de medio a bajo. Las principales ocupaciones de los padres y madres de los niños son: choferes, empleados, empleadas, mecánicos, taxistas, secretarías, entre otras.

Las madres de familia por lo general ocupan su tiempo en las labores relacionadas con el hogar. La mayoría de los niños son hablantes de las lenguas tseltal y tsotsil.

La Escuela Primaria “**Héroe de Nacozeni**” se ubica al noreste de la ciudad de San Cristóbal de las Casas, Chiapas; con dirección Calle Ignacio Aldama N° 58, Colonia Independencia. Lo sociocultural es factor que influye en la comunidad, los habitantes de esta zona provienen de diversos lugares del estado de Chiapas como: Comitán, San Juan Chamula entre otros, incluso también hay personas provenientes de otros estados como Veracruz y Tijuana. La cuestión lingüística no es una variante significativa, pues la mayoría habla el español, sin embargo la mayoría tienen como lengua materna el tsotsil y el tseltal.

En el siguiente cuadro (2) se han organizado las instituciones de acuerdo a sus tipos y modalidad.

**Tabla 2**  
**MODALIDAD Y TIPO DE ORGANIZACIÓN DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS**

<b>Escuela Primaria periféricas</b>	<b>Ubicación de las Escuelas Primarias</b>	<b>Modalidad y tipo de organización</b>
1. Escuela Primaria “Ignacio Allende”.	Calle Ignacio Allende N. 226. Col. La Hormiga	Con clave 07DPR1261I, zona 113, sector 06, de tipo rural indígena
2. Escuela Primaria “Sor Juana Inés de la Cruz”.	Calle la hormiga 35. Col. Patria Nueva	Con clave 08DPR1671G, zona escolar 113, Sector 06, de tipo rural indígena.
3. Escuela primaria “Mario Castellanos Molina”.	Calle Dr. Río de la Loza No 1. Col. Morelos	Con clave 07DPR4099R, zona escolar 113, sector 06 de tipo rural indígena
4. Escuela Primaria “Ignacio Zaragoza”.	Calle Daniel Sarmiento Rojas s/n. Col. Alcanfores	Con clave 07DPR0165Z, Zona: 113, sector 06 de tipo rural indígena
5. Esc. Primaria “Ignacio Manuel Altamirano”.	Calle Nueva Primavera s/n. Col. Explanada del Carmen	Con clave 07DPR0812N, zona escolar 005, sector 06, de tipo rural indígena
6. Escuela Primaria “Rosario Castellanos Figueroa”, federalizada.	Av. 10 de mayo Frac. Emiliano Zapata	Con clave 07DPR131D, zona escolar 113, de tipo rural indígena
7. Escuela Primaria “Cristóbal Colón”, federalizada.	Barrio de María Auxiliadora. Av. de la Juventud s/n	Con clave 07DPR10246, zona escolar 005, SECTOR 06, de tipo rural indígena
8. Escuela Primaria “Héroes de Nacozeni”.	Calle Ignacio Aldama N. 58. Col. Independencia	Con clave 07DPR181H, zona escolar 113, sector 06, de tipo rural indígena

Tabla 2. Elaboración propia.

Fuente: *Vid. Datos de Información Básica Escuelas Normales (SIBEN; SEP, 2012).*

### **3.3.2 La lengua y el grupo étnico de los niños como referencia para hacer educación intercultural.**

La lengua y el grupo étnico al que pertenecen los niños es una de las condiciones puntuales que el Plan y Programa de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (2004 y 2012) exigen como condición para las instituciones realicen la práctica docente. Las directrices indican que “los alumnos que se forman como profesores interculturales deben atender instituciones educativas donde los niños se caractericen por cualquiera de los grupos étnicos de la región y preferentemente niños de lengua materna indígena” (SEP, Plan de Estudios, 2012, p. 22). Además sostiene el documento la imperiosa necesidad de formar profesores que atiendan las comunidad indígenas en la lengua materna de los niños, de ahí que desde las prácticas docentes los futuros profesores estén en constante vinculación con estos contextos educativos.

A propósito de ello los profesores que egresaron de la Escuela Normal Primaria “Lic. Manuel Larraínzar” con el enfoque intercultural, al ubicarse en escuelas primarias indígenas en la periferia de la ciudad de San Cristóbal, podría decirse que están atendiendo la “necesidades educativas interculturales” que el Plan de Estudios se propuso desde la formación profesional. Sin embargo, para la mayoría de ellos ubicarse en estas instituciones, también tiene que ver por la propia dinámica, movilidad y escalafón del sistema sindical al que pertenecen. Sin embargo, para fines del propio programa y políticas de formación de profesores, la ubicación de los profesores interculturales en estas localidades se convierte en una oportunidad para hacer posible el proyecto de educación intercultural propuesto desde la Secretaría de Educación Pública.

Considerando lo anterior en el trabajo de investigación resultó relevante que los niños que asisten a las Escuelas Primarias periféricas donde se ubican los profesores con quienes se realiza esta investigación vienen de las siguientes localidades del municipio de San Cristóbal: Colonia la Hormiga, Colonia Patria Nueva, Colonia Morelos, Colonia Alcanfores, Fraccionamiento Emiliano Zapata,

Colonia Explanada del Carmen, Colonia la Independencia y Barrio María Auxiliadora.

En la tabla (3) se observan los grupos que atendieron los profesores interculturales en las Escuelas Primarias descritas con anterioridad. Se pueden distinguir el número de alumnos por grupo y la lengua que hablan los niños:

**Tabla 3**  
**GRUPO Y LENGUA DE LOS NIÑOS**

Grupo que atienden	No de alumnos	Lenguas que hablan.
3º a	39	tseltal, tsotsil y español
2º b	41	tseltal, tsotsil y español
3º a	45	tsotsil, tseltal y español
2º a	41	tseltal, tsotsil y español
3º a	39	tseltal, tsotsil y español
4º a	41	tseltal, tsotsil y español
3º a	37	tsotsil, tseltal y español
4º a	41	tseltal, tsotsil y español
	Total: 324	

Tabla 3. Elaboración propia.

Fuente: *Vid.* Datos de Información Básica Escuelas Normales (SIBEN; SEP, 2012).

Una de las características que se puntualizan por parte de los profesores es que la mayoría de los niños hablan la lengua materna, pero los mismos priorizan utilizar el español, esto se debe por lo general a que muchos de los niños trabajan y estudian como una actividad que les enseñan sus padres. Los colaboradores lo plantea de la siguiente manera:

los niños con los que yo trabajo, son alumnos que en su mayoría vienen de acá de la hormiga, ya ve que ellos aprenden a trabajar desde muy pequeños, eso hace que les importe más el español o que lo practiquen más porque es un medio de sobrevivencia, de esa forma pueden vender, sus flores o sus frutas en el centro de la ciudad, y pues aunque yo hablo como profesora domino tseltal, tsotsil y español, pues no se me complica y pues me resulta mejor (E.1.Lupita. 2015).

mire, yo no sé que voy a hacer con los niños, por más que quiero avanzar no es fácil, estos niños que yo atiendo son 37, de acá de la colonia Patria Nueva, son hablantes de lengua tsotsil, tseltal y español y están en 6º año, pero como le hago

si no asisten, o si llegan, sólo duermen porque trabajaron toda la noche, acá en el centro de la ciudad. No es fácil hacer que los niños aprendan cuando ellos tienen otras prioridades que sus padres les obligan hacer (E.1.Cristina. 2015).

Algunas de las características que puntualiza Olivera (2004) es que muchas de las localidades que se ubican en la periferia de la ciudad, están marcadas por esta relación centro-periferia como el espacio laboral donde se concentra el trabajo de padres de familia y de los niños. La autora indica que

la mayor parte de estos desplazados se han asentado en la periferia de San Cristóbal, principalmente al norte. La población hablante de lengua indígena ha aumentado significativamente a consecuencia de los desplazamientos; ya en 1995 los indígenas eran 35 000, más de la tercera parte del total de la población del municipio, que habitaban más de 93 colonias. Su presencia en la ciudad ha cambiado las formas de relacionarse con los coletos, que ahora ya no son ni ricos ni terratenientes en su mayoría (Olivera, 2004, p. 31)

Reafirma la autora que muchos niños y jóvenes ya no hablan el idioma de sus padres y no tienen interiorizados ni los valores étnicos, ni la vida en comunidad, rechazan lo indígena o simplemente lo evitan como parte de sus actividades diarias. Y en el caso de la escuela esta situación está marcada directamente por la prioridad que los padres le brindan a la educación de sus hijos, para muchos llegar a reuniones, saber el avance de sus hijos, preguntar por tareas, o simplemente estar pendientes de los problemas diarios no es considerado como necesario.

Al respecto Gómez (2011) al referirse a la cultura indígena y la educación escolar identifica un distanciamiento entre los interés de las escuelas a las propias necesidades de los padres de familia, la educación no es una prioridad, o incluso es considerado como una inversión a largo plazo, a diferencia del apoyo que un hijo brinda a la familia con su fuerza de trabajo. Además que la situación socioeconómica de las familias y de las comunidades hace que las prioridades no se centren en la procuración de la educación de los niños y las niñas pues su

fuerza laboral es más importante para la economía. De esta manera “la educación es entendida a largo plazo, y no interesa tanto a los padres y madres, porque no forma parte de la cultura indígena y no existen condiciones para planear lo incierto; las decisiones y las acciones están en función de las necesidades inmediatas y éstas son las de sobrevivencia” (Gómez, 2011, p. 218).

En estas condiciones los profesores noveles que realizaron sus prácticas docentes en estas instituciones, no sólo ven un reto propiciar condiciones de aprendizaje donde se respete la diversidad cultural y lingüística de los niños, sino además, tienen que enfrentar las condiciones de desigualdad, pobreza, marginación y abandono escolar que constantemente acontece en las escuelas primarias de la periferia de San Cristóbal. Si a esto le agregamos el número de alumnos que concentra cada grupo escolar, la situación se vuelve más compleja para el logro de aprendizajes significativos de los alumnos.

## **Capítulo 4**

### **Construcción metodológica: Voces, rostros, nos-otros en la investigación**

La experiencia es indivisible y continua, al menos dentro del lapso de vida propio, y tal vez a lo largo de muchas vidas [...] En cualquier caso la experiencia se pliega en sí misma, se refiere a sí misma, hacia atrás y hacia adelante, mediante la esperanza y el miedo y, usando la metáfora, situada en el origen del lenguaje, continuamente compara lo afín con lo disímil, lo pequeño con lo grande, lo cercano y lo distante. Así, el acto de aproximarnos a un momento dado de la experiencia implica escrutinio (cercanía) y la capacidad de conectar (distancia) [...] Conforme el acto de escribir se repite, su cercanía, su intimidad con la experiencia, aumenta. Finalmente, si uno es afortunado, de esta intimidad nace un fruto: el sentido.

John Berger

#### **4.1 Metodología: la experiencia y el relato como acción**

En este capítulo se describe el posicionamiento epistémico y metodológico que se asumió para el proceso de la investigación. La riqueza que emerge de esta experiencia, es que quienes participamos en el proceso hemos comprendido que la investigación más que dar datos y resultados, también se convierte en un recurso potente de diálogo y construcción que apela a la transformación de los espacios, así como a descolocarnos de las realidades que creemos son inamovibles. Por eso, la construcción metodológica recupera la experiencia como oportunidad de visibilizar nuestras voces, rostros, a develarnos como seres humanos en constante transformación.

De este modo, la investigación sienta sus bases en la fenomenología hermenéutica que busca como recurso central recuperar la experiencia común, con la intención de visibilizar en análisis estructural de nuestras vivencias. En palabras de Manen (2003) el objetivo de la fenomenología hermenéutica “es elaborar una descripción (textual) estimulante evocativa de las acciones, conductas, intenciones y experiencias humanas tal como las conocemos en el mundo de la vida” (p. 37).

Además, concentra una doble intención, por un lado reconocernos en el mundo que habitamos, en tanto hombre, mujer, seres humanos; y por otro, dar

cumplimiento de nuestra naturaleza humana de llegar a ser plenamente quienes somos. De ahí su principal interés en las experiencias vividas, comportamientos, sentimientos, emociones de las personas (Morse, 2003). De este modo, la fenomenología hermenéutica no sólo orienta formas y modos de ser, o de comprender el mundo, las vivencias, la cotidianidad en la que interactúan los seres humanos; sino que se permite interpretar mediante el lenguaje esas experiencias y vivencias.

#### **4.1.1 Proceso epistémico de la investigación**

Álvarez-Gayou (2012) puntualiza que la fenomenología parte de dos premisas fundamentales, por un lado refiere a que las percepciones de la persona evidencian para ella la existencia del mundo, no como lo piensan, sino como lo viven; así el mundo vivido, la experiencia vivida, constituyen elementos cruciales.

Dicho de otra manera, tienen que ver con el mundo interior de las personas. Se centra en la interpretación de los “fenómenos” tal y como se le presentan a la persona en su fuero interno. Para este enfoque

la realidad no está fuera de manera objetiva, sino que se constituye subjetivamente de aquello que sucede en el interior de las personas como consecuencia del vivir y al margen de toda teoría. Así, el enfoque observa, analiza y reflexiona percepciones, sensaciones, sentimientos, imaginaciones, sueños, pensamientos, procesos cognitivos, recuerdos, afectos, pasiones, etc., poniendo entre paréntesis, es decir, tomando distancia de toda preconcepción conceptual o teórica (Vargas, 2010, p. 31)

Es ante todo una forma de ver el fenómeno tal como se muestra en su naturalidad, de ahí que se firme que este tipo de investigación desde su surgimiento es naturalista, en el sentido de plantear el retorno a las cosas mismas, en la búsqueda a través de los sujetos, y de su la experiencia vital. Intenta

fundamentalmente explicar los significados, tal como los vivimos en nuestra existencia cotidiana, en nuestro universo vital (Manen, 2003, p. 29).

Un segundo aspecto que es necesario considerar en la investigación fenomenológica es que “señala que la existencia humana es significativa e interesante en el sentido de que siempre estamos conscientes de algo, por lo que la existencia implica que las personas están en su mundo y sólo pueden ser comprendidas dentro de sus propios contexto” (Álvarez-Gayou, 2012, p. 86). Esto permite mirar, desde lo que implica desentrañar no únicamente lo que está enfrente, sino revelarlo en función de la descripción de las personas, las acciones, discursos, actuaciones en un lugar determinado y con ello dar cuenta de los significados que le atribuyen.

Así el acto social implica que en cada situación, interna o externa, tiene un significado para el individuo actuante, pero ese significado está relacionado con la conducta de otros, y se orienta en conformidad con ésta. Implica identificar el sentido de la acción, según la intención del actor y reconocer el contexto al que la acción pertenece y obtiene sentido. Se trata de obtener “tan ampliamente como sea posible, que las circunstancias biográficas en su vida, y tratar de entender qué significan para la situación que analizamos, la situación donde actúa esa persona desde sus prácticas” (Mella, 1998, p. 22)

Para Santiago (2012) en el proceso de investigación fenomenológica “el objetivo está centrado en recuperar al sujeto racional que está detrás de todo hecho y que directamente se pone como razón” (p. 144). Lo fundamental en la recuperación de los hallazgos no es visible directamente a los ojos de quien investiga, sino el sentido no develado de la cosa misma que se pretende conocer, lo que implica un ejercicio de interpretación, análisis, significación y reinterpretación de lo hallado.

Por eso la comprensión de los hechos son más importante que su propia explicación, en este sentido el investigador puede replantear su objeto de estudio, en la medida que va encontrando mayores elementos para entender el contexto en el que se sumerge y del cual emergen las experiencias de los sujetos. La fenomenología “tiene como foco atender el significado que tienen los eventos

(experiencias, actos) para las personas que serán estudiadas” (Maykut & Morehouse, 1994, p. 3). Es decir, hacer visible aquello que las experiencias anudan en nuestras vivencias.

Otro aspecto importante es que la fenomenología al aportar recursos epistémicos sobre la comprensión de las experiencias y vivencias es vista como una corriente que aporta la experiencia subjetiva de los hechos tal como se perciben, por tanto, “la investigación fenomenológica le asigna un papel principal a la experiencia subjetiva, ya que constituye la fuente y base para alcanzar el conocimiento de la cosa” (Barbera, 2012, p. 201).

Colomer (1990) centra su atención, no sólo en el significado, sino que además precisa el carácter metodológico que implica para quienes realizan investigaciones en este ámbito. Por lo tanto considera que

su única norma consiste en dejar que las cosas mismas se hagan patentes a la mirada intuitiva y reveladora, pero al mismo tiempo humilde y reverencial del filósofo. De ahí que el ethos del fenomenólogo se caracterice por una renuncia apasionada a toda violencia de interpretación y a todo presupuesto previo. Su ideal no es construir un sistema, sino acercarse a las cosas con una confianza profunda, para escuchar de sus propios labios la palabra esencial que le revela que ellas mismas son en sí mismas (p. 356)

Considerando lo anterior se puede considerar que la fenomenología hermenéutica, en esencia, permite a la investigación, un mayor acercamiento con los participantes en el estudio, así como, indagar el fenómeno buscando en las propias palabras de las personas, lo que realmente sienten, tomado en consideración la manera particular de vivenciar el fenómeno que cada uno tiene. Lo que siente, lo que vive y lo que piensa el participante del estudio, es decir, su yo interno. Además posibilita un mayor acercamiento con los participantes del estudio, así como, indagar el fenómeno buscando en las propias palabras de las personas, lo que realmente sienten, tomado en consideración la manera particular de vivenciar el fenómeno que cada uno tiene.

Es importante ver que tanto la fenomenología como la hermenéutica se

concentran en focalizar lo que los sujetos sienten, viven y piensan; además de que quien investiga, es parte del proceso de forma colaborativa. Esto implica que tanto investigador y colaboradores forman parte de un proceso de relacional que los implica en tanto sujetos de un proceso donde el yo interno está siendo trastocado por las experiencias de los otros. Los datos aportados por ellos permiten identificar categorías y subcategorías y poder así, develar el significado de manera empática, que estas personas le dieron a su realidad, a través de una concepción holística enmarcada dentro de sus propias vivencias.

De acuerdo con esto Spiegelberg (1995) sugiere que la fenomenología hermenéutica tiene como campo de aplicación aquellas situaciones, en las cuales nosotros encontramos significados que no son comprendidos inmediatamente, pero que requieren esfuerzos interpretativos. Con ello, trata de concretar aún más, que esta fase busca en todo momento, sólo aquello que es plenamente vivido por la persona. En lo concreto “la fenomenología hermenéutica es siempre una interpretación, y ninguna interpretación de la experiencia humana agotan nunca la posibilidad de otra interpretación complementaria o incluso de una descripción potencialmente más rica o más profunda” (Manen, 2003, p. 49)

Desde la fenomenología y la hermenéutica se busca asumir una postura totalmente crítica al positivismo, o al objetivismo, ya que ésta representa el enfoque epistemológico típico de las ciencias naturales, porque las ciencias sociales no pueden estar moldeadas por las ciencias naturales ya que buscan dar cuenta de problemas totalmente diferentes. Tal como lo expresó Husserl (1997) “la fenomenología denota un nuevo método descriptivo, filosófico, que desde finales del siglo pasado sostiene [...] una filosofía universal que puede ser un *organum* (instrumento) para la revisión metódica de todas las ciencias (p. 182).

En tal sentido, el canon que las ciencias naturales intenta establecer de forma generalizada es puesta en discusión en la medida que es incapaz de responder a las características propias de la naturaleza humana. Además, el ideal positivista fue imponer distancia entre investigador y objeto investigado, correlacionando mayor despersonalización al dar primacía a la objetividad. También favorecer la comprensión de lo social desde una perspectiva cualitativa,

su relevancia en este ámbito está contenida en los aportes que proporciona la investigación como apertura a otros modos de ver la realidad, debido a que el estudio ofrece una manera de pensar la nueva ciencia, “de crear un marco conceptual que permita concebir la compleja realidad social y humana a partir de la vivencia y cotidianidad del propio hombre, con el fin de atender a este ser humano en su conjunto de interacciones” (Barbera, 2012, p. 201). En el análisis de lo social va a interesar la inteligibilidad y la reflexividad propia de la acción humana que los actores reflexionen con relación a las experiencias y vivencias en los trayectos de formación y práctica docente de la educación intercultural, que puedan hacer inteligible su mundo, que puedan darle sentido, interpretarlo y resignificarlo.

La investigación aportar al conocimiento fuera del conocimiento causa – efecto, lejos del positivismo, lo deductivo para abrir paso a la historicidad de los sujetos. En este caso, nos asumimos agentes, no sólo en el proceso de reflexividad del trayecto de formación escolar, sino de las experiencias y acontecimientos anudados en nuestras historias vividas. En ese sentido, se da historicidad desde la praxis a la investigación en-co-reflexión con los actores quienes viven y experiencias cotidianamente en su proceso formativo y en las aulas escolares.

Esto cambia la forma de hacer investigación en el ámbito de la educación, postura que Rivas (2009) puntualiza concretamente:

algunos más cercanos a las posiciones positivistas, explicaban la educación en sistemas de relaciones causales, de tipo probabilístico, emulando a disciplinas afines; otros ofrecían una explicación centrada en la entidad psíquica que constituye cada sujeto individual y los procesos en los que incorpora el conocimiento; otros ponían el énfasis en sistemas y estructuras sociales en los que la educación cumplía una función propia; otros, en cambio, nos acercaban a la cultura y a los significados que se construían en un contexto intersubjetivo; etc. (p. 17)

De lo que se da cuenta en la investigación es como las vivencias de educación intercultural a partir de las experiencias de los profesores interculturales, no sólo permite recuperar lo que para ellos significa la educación intercultural, sino como reflexionan el proceso y se agencian para dar sentidos a lo vivido. Como lo profundiza Manen (2003) “obtener un conocimiento más profundo de la naturaleza o del significado de nuestras experiencias cotidianas” (p. 27). Por lo tanto un proceso de indagación contextual y situada donde los profesores a partir de las narraciones de sus vivencias y experiencias, no sólo reconstruyan su historia, sino que a partir de la reflexividad dan y se dan cuenta del proceso de agencia que son capaces de asumir como profesores interculturales.

Entonces, resulta medular lo que exponen de Manen (2003), ver la experiencia como un acontecimiento primario. Memoria e historia como ejes central de una investigación contextual. La experiencia como lugar de encuentro con el otro, como acontecimientos y sentidos que se relacionan en un contexto común. En este sentido, se detona el diálogo como motor de encuentro y la utopía desde lo intersubjetivo y comunitario. Con relación a ello Giannini (1995) dice que la experiencia común está traspasada porque “denota el momento más íntimo de la intersubjetividad: esto es, el encuentro –único encuentro real– de dos sujetos” (p. 8). En esta perspectiva, no es observar una realidad, sino involucrarse, sujeto actuante que no siempre se devela en la acción humana. Lo que implica estar abiertos a los relatos donde se traza vivencia, experiencia y conocimiento.

La oportunidad como lugar y momento de acercarnos a los otros y con ello aproximarnos a lo negado, develamos lo invisibilizado en relación con otro. Es inevitable pensar que las teorías hegemónicas lo que hacen es negar la oportunidad de aproximarnos a esos otros. Rasga la posibilidad de humanizarnos de otro modo, que emerjan otras lógicas del sentido desde la experiencia, la narración, la interculturalidad. La investigación desde la experiencia vital, nos aporta otra perspectiva que la mera teoría, está reflexionada desde el mundo de la vida, es una crítica en sí misma. Kusch (1978) respecto a la crítica de los modos de aproximarse al saber en América Latina diría que es un “saber [...] que ha perdido el contacto con su contenido” (1978, p.09). Además, recalca la importancia

de “los supuestos de una geocultura que hacen referencia al suelo de todo pensar” (Ibid, p.10). Esto es precisamente la experiencia humana e histórica en América Latina desde aquellas acciones instala otro contenido, visibiliza que “lo humano, sólo puede connotarse como práctica”. (Ibid, p.11).

De ahí que en correspondencia con la fenomenología y la hermenéutica interpretativa, el enfoque biográfico narrativo permite visibilizar las vivencias y experiencias de los profesores interculturales, en el sentido que valora la capacidad de los sujetos de no estar atados a las determinaciones socio culturales en las que se sumergen. La experiencia misma de los profesores en el contexto de los espacios educativos, sus sensaciones, espacios, sus interacciones con otros, emociones, etc. permite una comprensión-interpretación de ellos mismos y reconociendo la capacidad de agencia que se posibilita por medio de la reflexividad de lo escrito o contado.

Al respecto Manen (2003) indica que:

hacer fenomenología hermenéutica es intentar lograr lo imposible: elaborar una descripción interpretativa completa de algún aspecto del mundo de la vida y, sin embargo, seguir siendo consciente de que la vida vivida es siempre más compleja que lo que cualquier explicación de su significado pueda develar. La reducción fenomenológica nos enseña que la reducción completa es imposible, que las descripciones totales o definitivas son inalcanzables. Pero más que, por ello, rendirnos ante las ciencias humanas, lo que debemos hacer es perseguir sus objetivos con un vigor adicional (p. 36).

En este sentido, la investigación biográfica narrativa es ese esfuerzo por dar cuenta de ese proceso, además en educación se asienta en una perspectiva interpretativa, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación. Se entenderán los fenómenos sociales (y, dentro de ellos, la educación) como textos, cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central. Como lo afirma Rivas (2009):

la investigación narrativa supone una forma de conocimiento que interpreta la realidad (educativa en nuestro caso) desde una óptica particular: la de la identidad como una forma de aprendizaje de los contextos en los que los sujetos viven y los modos como los narramos en un intento de explicarnos el mundo en que vivimos (p. 18).

El método biográfico–narrativo parte de la premisa que las acciones humanas son únicas e irrepetibles, es decir, busca los elementos singulares. Se busca las descripciones anecdóticas de incidentes particulares, en forma de relatos, que permiten comprender como los humanos dan sentido a lo que hacen. Por lo tanto no se puede reducir a categorías abstractas y generales.

La historia de vida que se coproduce de cada colaborador, en esta investigación constituye un proceso reflexivo de autoexploración y descubrimiento de los significados que han tenido los acontecimientos y experiencias vividas. Hacer una historia de vida, como se intenta hacer en esta investigación es, apostarle a un encuentro reflexivo que supone un encuentro cara a cara. Consideramos que las narrativas son en sí mismas actos interpretativos que hacen del relato una versión de una vida humana o de una práctica social. En las narraciones hay una imposibilidad de la neutralidad, siempre se narra desde un punto de vista específico, desde una ubicación temporal, desde un cuerpo, desde el ámbito socio cultural y espacial de quien construye la narración. La experiencia de una persona siempre es narrada desde su perspectiva personal, no es objetiva o neutral.

En la construcción y el relato de una narrativa hay siempre alguien que es un intérprete, situado entre nuestras experiencias y nuestros esfuerzos por entenderlas y describirlas. Quien escucha de forma comprometida y responsable la interpretación de quien narra su acontecimiento intenta colocarse en su lugar, en su perspectiva. Las historias de vida constituyeron un espacio de construcción y reconstrucción reflexiva. La prevalencia de este método estuvo dotada por el sentido del que se llenaba cada encuentro, es decir, la forma en que se construía la relación, los vacíos, las nuevas preguntas, las ambigüedades, las certezas.

En el método biográfico-narrativo se entienden los fenómenos sociales como texto, cuyo valor y significado viene dado por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, así se puede decir que “el hombre es un animal que se autointerpreta” (García, 1994, p. 36). Es decir, que no hay estructura de significado para él independientemente de su interpretación. La dimensión personal y biográfica está estrechamente relacionada con las lógicas del decir: el relato de los sujetos. El relato y la experiencia son acción.

La tarea del investigador dentro el enfoque biográfico narrativo, consiste en poder contar historias acerca de hechos y acciones y a partir de su análisis o comprensión, interpretar y construir nuevos relatos en las que se inscriban los posibles cambios y mejoras. Además “el estudio de las narrativas es, por tanto, el estudio de la forma en que los seres humanos experimentan el mundo” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 43).

#### **4.1.2 El enfoque biográfico narrativo**

El recurso metodológico que se utilizó para acercarse a la información fue la narrativa biográfica o enfoque biográfico, que por su dimensión ética sienta sus bases en la existencia, como un proceso que implica una constante definición de aquello que somos. Muchas veces en la cotidianidad de la vida se oculta la radicalidad que esto implica (Heidegger, 1997). En el proceso de “lenguajear” hay una posibilidad de de-construirnos, lo que posibilita apertura, implicación y compromiso con nosotros mismos y con los otros.

Además los relatos nos definen y nos diferencian de otros. Por lo que cumplen una función en la construcción identitaria, esta es su dimensión ontica, que posibilita la identidad narrativa (Ricoeur, 1995) que se construye y reconstruye a través de los relatos. Es posible entonces, asumir que los relatos dan sentido a las acciones, a los eventos vividos siempre y cuando se constituyan en puentes que potencian la conciencia de quien los van significando de forma vivida.

En especial, el relato biográfico nos dona a quienes hacemos procesos de investigación, un proceso de re-significación de nuestro hacer con los otros, pues

nuestro posicionamiento ya no es una relación del yo con los otros, sino de *nosotros*, sujetos en constante construcción y deconstrucción sentida y vivida. Ésta es su dimensión epistémica dialéctico constructiva que sienta sus bases en la relación entre narrador y narratario que mantienen una relación horizontal. Ninguno tiene más conocimiento que el otro, contribuyen y se complementan (Bertaux, 1993), es decir, que en la producción de un relato de vida se habla, se piensa y se transforma en una relación dialéctica constructiva.

Por eso la intención de acuñar la palabra narrar co-reflexivamente, denota la posibilidad de un diálogo compartido, comprometido, consensuado que permite no sólo ver al otro, sino vernos inmersos en un marco de significados contextualizados de la práctica docente intercultural. Al nombrar al “otro” nombramos al sujeto presente, la narrativa como recurso metodológico hace emerger la memoria y la palabra, permite visibilizar lo que somos o la forma en como nos construimos con los otros. Al retomarse como un recurso metodológico “la narrativa es una forma discursiva, es decir, se comprende a partir del discurso y su relación con el lenguaje” (Meza, 2008: 60).

La narrativa es una invitación a encontrar problemas que se naturalizan, se mecanizan, con facilidad en muchas prácticas violentas que pueden ir en contravía de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Por otro lado la narrativa es una profunda reflexión sobre la condición humana, a partir de la reflexión y creatividad literarias les permiten a los participantes de las prácticas escolares, maestros, estudiantes, padres, madres, etc. tener otro punto de vista sobre la cotidianidad escolar, allí donde se reproducen las asimetrías de poder y tener lecturas nuevas y frescas sobre el problema que se vive todos los días, reconociendo al otro como otro radicalmente diferente, su singularidad. La narrativa permite formular el problema educativo cotidiano de las más variadas formas, considerando tantas aristas como experiencias existen y por tanto, favoreciendo aproximaciones múltiples y complejas.

La narrativa aunque no logra superar la imposibilidad de conocer exactamente el punto de vista del otro, si nos da pistas sobre como aproximarse al otro, es decir, las formas de ser hospitalarios, de acogerlos, de hacerse

responsables pero no culpables del sufrimiento del estudiante. En una palabra la narrativa no entrena para cuidar, porque al darnos una mirada compleja sobre el otro y su aprendizaje, nos impone la responsabilidad de enseñar a su altura y esto solo puede hacerse de forma muy creativa. A lo sumo la narrativa nos permitiría humanizarnos, actuar con acogimiento, con hospitalidad, que es una acción radical de fortalecimiento de las relaciones humanas. La narrativa ofrece una posibilidad de hacer educación intercultural profundizando, reconociendo y apuntalando nuestras diferencias, co-reflexionando sobre ser profesores interculturales.

## **4.2 El sendero**

### **4.2.1 Colocación, escucha y devolución**

Reconocer que la posición del investigador es un lugar de dudas, de escucha, de empatía, para esta investigación ha sido clave. Sentirse y saberse interpelado por las desmesuradas preguntas que hacen los participantes, deja sin piso lo que tradicionalmente se entiende es el deber ser del rol del investigador. En este sentido quisiera dejar entrever, que la solidez metodológica que fue tomando la investigación ha sido suscitado, en buena parte por los participantes; quienes han tenido un rol estimulante, reflexivo, propositivo.

Y sí, definitivamente sí, he encontrado, he buscado, he estructurado, pero finalmente quien ha desbordado los marcos teóricos, epistemológicos y metodológicos han estado mediados por el encuentro entre dos mundos, tanto participante como investigador hemos tenido que sortear en el encuentro reflexiones y nuevas preguntas, construcción de identidades no tan extrañas, ni lejanas. Es decir, la investigación nos convocó a todas y todos, caímos rehenes de la experiencia de vida que hemos construido.

Esto nos permitió colocarnos, no como dos entes separados en el proceso de la investigación, sino como sujetos interpelados por nuestras experiencias

vividas que fueron anudando sentidos encontrados. Ese acto de colocación fundada en el acto espontáneo del encuentro, el cual es postura, es indicación del lugar que asumimos ante los otros, o con nosotros mismos (Díaz, 2007), es un acto consciente ante la realidad o las realidades históricas que nos tocan vivir y que implican un movimiento. De ahí que se apele a las palabras de Santibáñez (2011) quien indica que la colocación sólo es posible si el sujeto reconoce al otro en su propio movimiento, es decir, en su propia autorreflexión.

En el reconocimiento de este movimiento como un acto consiente en el sujeto, es importante indicar que el uso de la narrativa como un recurso metodológico tiene una doble intencionalidad, por un lado busca dar la palabra al profesor para que desde su propia experiencia recupere aspectos significativos que fueron configurando su decisión profesional, en este caso, ser profesor intercultural. Por otro lado, la narrativa como mero recurso permite la disposición del otro sobre una plataforma horizontal para el diálogo, proceso que nos remite a la colaboración y el reconocimiento del otro como creador y fundador de su discurso sobre un acto educativo, en este caso vivir y significar la interculturalidad en el proceso de formación y en la práctica docente.

En palabras de Lindón (1999) un acto narrativo se encamina al proceso de articulación de significados construidos por los propios narradores, por lo que la narración refiere siempre a experiencias vividas por el narrador, recordadas, interpretadas, conectadas, en las que hay otros actores, pero siempre son experiencias de quien habla. En palabras de Manen (2003) la experiencia como acto de conciencia permite al narrador descubrir y descubrir acontecimiento primario que ubica en la memoria hechos y situaciones que dan lugar al significado vivido.

Este acto de colocación, de horizontalidad, cómo lo afirma Maytus (2006), nombra y da sentido a la existencia en el hacer, ser y estar. Esto implica que nuestra vivencia, existencia y pensamiento cotidianamente se sedimenta colocándonos en un estar siendo no como meros reproductores de lo cotidiano, sino por el contrario, son aquellas experiencias inmediatas que nos permiten

resignificar el proceso de ser y estar en el acto de educar. Retomando las siguientes palabras señalamos que las

experiencias personales y teorías de contextos, los estudios basados en historias de vida sobre el profesorado proporcionan una óptica valiosa desde la que estudiar los movimientos contemporáneos encaminados a la reestructuración y la reforma escolar, y permiten ver al sujeto en relación con la historia de su tiempo, es decir la intersección entre la historia de vida y la historia de la sociedad, iluminando las opciones y contingencias que se abren ante el individuo (Goodson, 2004, p. 39).

La forma de reconstruir las vivencias, experiencias y significados a partir de las narrativas, disponen un “estar” con los “otros” en un acto de colocación reflexiva, donde la escucha y la devolución permitan la fluctuación de ideas, posturas y posicionamientos sobre las vivencias y significados que hemos construido sobre el “ser” docente a partir de nuestras historias de vida. Reflexionar sobre “ser docente”, no implica exclusivamente un mero acto de revisión literaria o enciclopédica, sino por el contrario, implica pensar y pensar-nos desde nuestras propias historias de vida. Tal como lo afirmara Zemelman (1994) el sujeto político histórico como memoria está obligado hacer de su vida un libro de referencia que le permita cuestionar y desestabilizar los modelos impuestos socialmente, incluyendo la de ser docente.

De acuerdo con Márquez (2013) el proceso constructor de la narrativa, que engloba y da sentido histórico-contextual a los relatos, no es lineal y pone de manifiesto el contenido y el proceso del investigador. Una narración lineal probablemente no pueda llegar a mostrar la complejidad de la experiencia investigadora vivida, ni los contextos de la investigación y las participantes. Esto implica que los docentes en un proceso de reflexión tienen la imperiosa tarea de visibilizar, no sólo sus propias vivencias como alumnos, sino además incluir las formas que reproducen un sistema impuesto, lo que implica incluso hacer emerger los modelos que actualmente siguen anclados en sus formas de enseñanza, su

concepción del aprendizaje, su relación con los “otros” y su posicionamiento político con el momento actual que atraviesa la educación en nuestro país.

#### **4.2.2 Re-construcción subjetiva al narrar**

La narrativa no es un acto aislado, aunque implica un espacio de introspección y evocación que hace emerger la identidad, el reconocimiento, la con-vocación, provocación. De acuerdo con Ochs (2000) las narraciones pueden producirse mediante modos de representación orales, escritos, cinéticos, pictóricos o musicales. Sin embargo, es también empatía con un mundo compartido, descubrimiento, reflexión, posibilidad de transformación, integración del pasado con el presente y el presente con el futuro, experiencia contada y significada.

Por eso al acuñar la palabra reconstruir narrativamente, me refiero a esta posibilidad de dialogo compartido, comprometido, consensuado que permite, no sólo ver al otro, sino vernos inmersos en un marco de significados contextualizados de la práctica docente intercultural. En el acto de escuchar la trayectoria del otro, uno se sumerge en el proceso, lo que

implica romper la jerarquía entre el saber teórico y el saber personal, reconociendo esta voz como portadora de un conocimiento y un saber articulado que se da a partir de una experiencia en un contexto e historia particular. De esta manera, se elabora una nueva mirada de “los docentes como agentes activos en un contexto social complejo”, ya que revela la dimensión emotiva y compleja de la experiencia, aquello que el razonamiento lógico formal deja marginado (Sancho y otros, 2007, p. 15).

Al nombrar al “otro” nombramos al sujeto presente, la narrativa como recurso metodológico hace emerger la memoria y la palabra, permite visibilizar lo que somos o la forma en como nos construimos con los otros. Al retomarse como un recurso metodológico “la narrativa es una forma discursiva, es decir, se comprende a partir del discurso y su relación con el lenguaje” (Meza, 2008: 60).

Esta verbalización del colaborador al narrar, discursar desde su propio lenguaje le permite recupera conceptos centrales que no siempre son conscientes, pero que expresa desde su propio sentir:

yo nunca había contado nada de mi vida, menos me dada cuenta que lo que menos me gustaba de mi profesor (x) es lo que ahora más hago. Eso que yo tanto escuchaba como “siéntate bien”, “hay que ser responsable”, “deben llegar temprano y limpios”, etc., siguen siendo las palabras con las que hablo a mis alumnos. Pero no me había detenido a pensar ¿qué es responsable, qué problemas tienen los niños para llegar temprano?, lo único que sé es que yo no podía llegar temprano, porque atendía una tienda de mi mamá por obligación y cuando llegaba tarde y sin tarea mi profesor me decía –Lupita: otra vez llegas tarde, este año tampoco vas a pasar, te quedas de nuevo en segundo– yo no decía nada, por eso me quedé repitiendo el segundo año (N.7.Lupita. 2015).

Al interiorizar el lenguaje se tensan nuestras concepciones, se expresan en nuestros escritos, pero los conceptos aunque son visibles, no siempre emergen fácilmente para quien los nombra, es necesario que en este acto de conciencia el “otro” (colaborador) sea el puente para este proceso. Aunque Van Dijk (2000) puntualiza que el discurso es una forma de lenguaje, es necesario considerar que éste discurso debe retomar al menos la intencionalidad de quien, cómo, por qué lo utiliza y cuándo lo hace, es decir, situar lo que se dice. En este sentido la “narrativa funge como una posibilidad que reconoce el poder de significación de la palabra configurada en relatos que pueden hacer reflexionar a los diversos actores de la escuela y, de manera especial al docente, para promover la transformación de su ser y quehacer educativo” (Meza, 2008, p. 59).

Siguiendo algunas consideraciones de Goffman (1974) es necesario indicar que al narrar se requiere recuperar la memoria no como un mero suceso, sino como la experiencia potencial donde el centro de interés es la colocación y descolocación del sujeto sobre su presente. Por eso el relato es una enunciación derivada de la perspectiva personal de un participante real o potencial que está situado de modo que algún desarrollo dramático temporal del suceso informado

avanza desde ese punto de partida. Un relato no consiste tan sólo en informar sobre un suceso pasado. Por eso, una repetición será, a propósito, algo en que los oyentes pueden insertarse empáticamente y volver a experimentar de manera vicaria lo que acaeció.

Ricoeur (1985) distingue cuatro aspectos centrales con relación a las narrativas: la temporalidad, lo autorreferencial, lo simbólico y el interlocución. Afirma que “al igual que un texto, la acción humana es una obra abierta, cuyo significado está en suspenso. Por el hecho de abrir nuevas referencias y recibir una nueva pertinencia de ellas los hechos humanos están esperando igualmente nuevas interpretaciones que decidan su significación. Además, la acción humana está abierta a cualquiera que *pueda leer*” (p. 59). En este sentido la reconstrucción de la narrativa en los escritos y en la voz de los actores permite visibilizar al sujeto en su entretendido histórico, en las experiencias y vivencias más significativas vinculadas a la docencia, tal como lo afirman las colaboradoras:

alrededor de los 7 años de edad yo soñaba con ser docente, mi inspiración en ese momento fue mi maestra de 1° grado de primaria, ella una persona audaz, amable, con ganas y pasión por su trabajo, como muchos maestros que a lo largo de mi vida he tenido la oportunidad de conocer [...] (N.Cristina.1.2015).

cómo olvidar a aquella profesora de química en el COBACH (Colegio de Bachilleres de Chiapas) quien fue la que me apoyó para estudiar y desarrollar mis habilidades matemáticas y la comprensión lectora. Desde la primaria había despertado el interés por ser maestra, aunque durante el trayecto de mi educación fui cambiando al encontrarme con ella, una persona solidaria, sus clases eran muy didácticas, recuerdo los experimentos en el laboratorio, las veces que tenía que explicar un contenido porque no se entendía, demostraba esa paciencia por todos, mas de una vez tuve que apoyar a los alumnos de la escuela. Fue entonces donde se volvió a despertar el interés de ser profe (N.1.Floria. 2015).

Al evocar el recuerdo sobre experiencias vividas, las colaboradoras remiten a recuerdos donde reconstruyen la función docente más allá de la centralidad, la

rutina o la normatividad de los roles (docente-estudiante), simbólicamente re-significan la docencia desde un entramado de relaciones que visibilizan a la persona, al ser humano y no tanto la autoridad en el salón de clases. Estos momentos en clave se evocan desde lo más relevante para el sujeto, no sólo son emotivos, sino por el contrario hay muchos momentos dolorosos que se mantienen silenciados y que requieren un cuidado especial para que emerjan. Por lo que es importante que en momento de reconstruir la narrativa las secuencias escogidas de vida que cobran significado para quien las relata tengan resonancia en quien las escucha, de ahí la importancia de que quien re-construye con el “otro” también evoque sus recuerdos (Payne, 2002, p. 36).

En este proceso como docente, como investigador y colaborador constantemente estuve expuesto a la evocación de mis recuerdos en el momento de leer las narrativas, muchas de estas palabras cobraron sentido sólo en el momento del *espejeo* con mi propia vida. Es lo que en palabras de Meza (2008) podría indicarse como el significado tejido en el proceso de interacción, es así que “el autor del relato como quien lo recibe (el oyente, el lector) cargan dichos relatos de significado, cualidad que generalmente tiene un impacto tanto en la vida del primero como del segundo” (p. 61).

Para Lindón (1999): “Los relatos de vida o narrativas están anclados en la experiencia humana; son un recurso para reconstruir acciones sociales ya realizadas; no son la acción misma, sino una versión que el autor de la acción da posteriormente acerca de su propia acción pasada” (p. 297). De esta manera los relatos de vida constituyen significantes, se puede en una primera aproximación distinguir dos grandes orientaciones entre los/las practicantes del enfoque biográfico: los y las que se interesan por los significados, es decir, por el nivel de las significaciones que quieren transmitir las personas que cuentan su vida; y los y las que se interesan por los referentes, es decir por las relaciones, normas y procesos que estructuran y sustentan la vida social.

Retomando a Bruner (1988) vale preguntar: ¿Cuál es el interés de dar sentido o significado a los relatos de los profesores? ¿pueden las historias de vida dar evidencias de un proceso de resignificación de una profesión?. Es posible que

las vivencias y las experiencias son ese arropamiento que da la realidad, es decir esas creaciones, esos modelos narrativos los que usamos para dar forma a nuestras experiencias cotidianas. Hablar de lo que uno vivió, de lo que a uno le pasó, implica una construcción y reconstrucción de nuestras experiencias y en ese proceder guiado por hechos, anécdotas y recuerdos, significamos lo vivido, aparecemos y nos proyectamos. En palabras de Hardy (1977, p. 13): “Soñamos narrando, ensoñamos narrando, recordamos, prevemos, esperamos, nos desesperamos, creemos, dudamos, planificamos, revisamos, criticamos, construimos, cimentamos, aprendemos, odiamos y vivimos por medio de narrativas”. O como lo refiere Batini (2000) el hombre moderno tiene necesidad de narraciones porque en la narración reencuentra espacio y tiempo para la propia vida.

## **4.3 Proceso y experiencia en la investigación**

### **4.3.1 Selección de los colaboradores**

En correspondencia con el tipo de investigación cualitativa que busca centrarse en las vivencias y experiencias de los profesores, se recurrió a un proceso de muestro teórico, también llamado teórico (Bonilla y Rodríguez, 1997; Flick, 2002) que se caracteriza por seguir una ruta distinta al muestreo cuantitativo. La intención en este tipo de muestreo teórico es seleccionar a los participantes de acuerdo al interés, participación y/o capacidad de aportar nuevos o interesantes significados y sentidos sobre el fenómeno seleccionado.

La representatividad subyacente en las muestras cualitativas implica que no se concentra específicamente en una gran cantidad y extensión de ciertas características poblacionales, sino en la reconstrucción de las vivencias, experiencias, sentidos asociados a ciertas instancias micro sociales. Al ser las experiencias y vivencias de los profesores el centro de atención en la investigación el interés fue puesto, no en la cantidad de informantes, sino en la profundidad de los datos que se logran expresar en las narrativas escritas y en los detalles de

profundidad que se encontraron en las entrevistas. Para poder realizar la investigación fue necesario acotar el universo de estudio de la siguiente manera. Se realizó un proceso de selección con los siguientes criterios: profesores que fueron formados en la Escuela Normal Primaria “Lic. Manuel Larraínzar” en la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe en el año 2013 y 2014 (profesores nóveles) y que se encontraran como docentes en Escuelas Primarias indígenas Periféricas de la ciudad de San Cristóbal de las Casas, Chiapas.

La intención de trabajar con profesores nóveles fue porque la información que se requería para el trabajo de investigación, tenía que ser lo más reciente posible al egreso, debido a que en dos de los trayectos de análisis se requería que los profesores expresaran sus experiencias y vivencias durante la formación en la licenciatura y durante las prácticas docentes. Con respecto al criterio sobre las escuelas primarias indígenas periféricas fue una determinación contextual, debido a la alta población de niños indígenas en estas instituciones, lo que representa que de acuerdo a los criterios y normatividad (Acuerdo 659) de la Secretaría de Educación (SEP) a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) son los contextos idóneos para que los profesores interculturales realicen sus prácticas docentes y atiendan a la población de niños indígenas.

Considerando que este tipo de muestreo es flexible en el proceso de construcción de los datos (Flick; 2002), un último criterio que se integró durante la investigación fue: que los profesores nóveles fueran indígenas, este criterio fue clave para poder hacer la relación de las experiencias y vivencias en el trayecto de formación en educación básica (capítulo 5), donde se encontró que los profesores al escribir sus relatos biográficos fueron estableciendo una relación directa entre sus vivencias escolares y su experiencia como profesores, esto les permitió un recurso de reflexividad potente que permitió hacer visible la capacidad de agencia como profesores interculturales en relación con las experiencias de vida más allá de lo instituido.

Para lograr identificar a los profesores fue necesario hacer una revisión documental de los egresados en los archivos de la Escuela Normal,

específicamente en la base de datos del Sistema de Información Básica (SIBEN). También se hizo un registro en la base de datos regionales de la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas. Esto permitió recuperar dos aspectos: 1º. Identificar el total de alumnos egresados en esas dos generaciones, recuperar datos específicos con respecto a la trayectoria escolar (no se incluye el dato por decisión de los colaboradores) de cada alumno, lugar de origen y grupo étnico al que pertenecen<sup>12</sup>. 2º. Identificar las Escuelas Primarias donde los profesores realizaron sus prácticas docentes, esto permitió seleccionar a aquellas que se encontraban específicamente en la periferia de la ciudad y que su población de alumnos indígenas fuera mayor al 75%, tal como lo indican SIBEN y DGESE.

Con respecto a lo primero, en el rastreo de información identifiqué 83 alumnos egresados en las dos generaciones, 41 alumnos de la primera generación y 42 de la segunda. Un dato importante fue que el 68% de las dos generaciones correspondía a una población de mujeres, lo que da cuenta de una participación mayor de las mujeres en profesiones relacionadas con la docencia. Otro dato que fue importante encontrar en las fichas de identificación fue el lugar de origen y grupo étnico de los alumnos, de acuerdo a estos datos solo tres alumnos de la primera generación y uno de la segunda generación indicaron su lugar de origen y la lengua que hablan.

Baronnet (2011) ha expresado que en el caso de las Escuelas Normales Interculturales que se crearon por la Secretaría de Educación Pública en el 2004 se habían propuesto como política de estado y por lo tanto, poco o nada se estaba haciendo con relación a las necesidades de las comunidades indígenas. El autor centraba su análisis, específicamente a lo relacionado con la prioridad con la que nace este programa en México, es decir, para formar profesores interculturales que atiendan las comunidades indígenas. Por eso, fue importante que en la búsqueda de información concentrarse en identificar el lugar de origen de los

---

<sup>12</sup> Este dato fue importante porque permitió contrastar lo que al ingresar a la institución expresaron los alumnos con respecto a su lugar de origen y grupo étnico. En este caso todos negaron el lugar origen y ser indígenas, expresaron por lo general ser originarios de San Cristóbal de Las Casas, pero en el momento de estar reescribiendo las narrativas volvieron a estos datos para expresar porque presentaron la información. Destacan aspectos importantes como sentimiento de vergüenza, pena por venir de un pueblo, miedo a ser discriminados, entre otros aspectos.

alumnos, pero fue imposible encontrar los datos en los documentos oficiales<sup>13</sup>. Sin embargo en el proceso de construcción de las narrativas por parte de los profesores, este tema relacionado con el lugar de origen y el grupo étnico emergió en el momento de ir construyendo, ese fue uno de los temas a tratar, lo que develo las razones de los profesores sobre la negación de la información.

Una vez identificado el total de matriculas de los profesores, fue necesario pasar al siguiente ejercicio, identificar las escuelas primarias donde se encontraban los profesores. Para eso fue necesario agrupar a los profesores de acuerdo a las fichas de identificación de las prácticas docentes que la misma institución había registrado. En ese proceso de organización se encontraron un total de 24 Escuelas Primarias del turno Matutino y Vespertino ubicadas en el centro y periferia de la ciudad (Ver tabla 4).

**TABLA 4**

**RED DE ESCUELAS PRIMARIAS DE LA ESCUELA NORMAL “LIC. MANUELA LARRAÍNZAR”**

<b>Escuelas Primarias (Matutinas)</b>	
1. Escuela Primaria “Ignacio Zaragoza”.	Ranchería Huitepec, Los alcanfores, San Cristóbal de las Casas.
2. Esc. Prim. “Rosario Castellanos Figueroa” (Fed.)	Col. Emiliano Zapata, San Cristóbal de las Casas.
3. Esc. Prim. “Ignacio Allende”	Col. La Hormiga, San Cristóbal de las Casas.
4. Esc. Prim. “Rosario Castellanos Figueroa” (Est.)	Col. Diego de Mazariegos, San Cristóbal de las Casas.
5. Esc. Prim. “Fray Víctor Ma. Flores”	Col. San Felipe Ecatepec, San Cristóbal de las Casas, Chiapas.
6. Esc. Prim. “Benito Juárez García”	Col. Centro Mpio. San Andrés Larrainzar.
7. Esc. Prim. “Fray Matías de Córdova y Ordoñez”	Col. Centro. Mpio. San Andrés Larrainzar.
8. Esc. Prim. “Cuauhtémoc.	Col. Laguna Petej, Mpio. de San Juan Chamula.
9. Esc. Prim. “Lic. Manuel Larraínzar.	Paraje Pilalchem, Mpio. San Andrés Larrainzar
10. Esc. Prim. “Juan Sabines Gutiérrez”.	Col. San Juan de los lagos, San Cristóbal de las Casas.
11. Esc. Prim. “José Castillo Tielemans”.	Col. Prudencio Moscoso, San Cristóbal de las Casas
12. Esc. Prim. Liberación”.	Paraje Shulvó, Mpio. Zinacantán.
13. Esc. Prim. “José María Morelos”.	Paraje Bochojbo alto. Mpio. Zinacantán
14. Esc. Prim. “Raza de Bronce”	Paraje Patosil, Mpio. Zinacantán
15. Esc. Prim. “Hérmilo W. Paniagua”	Barrio del Santuario, San Cristóbal de las Casas
16. Esc. Prim. “Ignacio Manuel Altamirano”	Barrio Explanada del Carmen, San Cristóbal de las Casas
17. Escuela Prim. “Mariano N. Ruiz”	Barrio de Mexicanos, San Cristóbal de las Casas
18. Escuela Prim. “Sor Juana Inés de la Cruz”	Col. Patria Nueva, San Cristóbal de las Casas
<b>Escuelas Primarias (Vespertinas)</b>	
19. Esc. Prim. “Cristóbal Colón”.	Barrio de María Auxiliadora, San Cristóbal de las casas.

<sup>13</sup> Los estudiantes al ingresar desde el primer semestre a la escuela normal requisitan un documento donde indican el lugar de origen, la lengua que hablan, el grupo étnico al que pertenecen, así como datos generales sobre parientes cercanos. Para la institución es un documento importante que sirve de referencia para conocer la población de alumnos indígenas que recibe cada semestre. Sin embargo, de acuerdo con lo expresado en las narrativas los estudiantes hacen el llenado como mero requisito, sin dar información real de sus datos. Para muchos decir o expresar su grupo étnico o indicar que hablan una lengua les provoca sentimiento de vergüenza, o miedo a ser rechazados por los profesores o sus propios compañeros.

20. Esc. Prim. "Mario Castellanos Molina".	Barrio de Tlaxcala, san Cristóbal de las Casas
21. Esc. Prim. "Justo Sierra Méndez".	Col. 14 de septiembre, San Cristóbal de las Casas
22. Esc. Prim. "Fray Bartolomé de las Casas"	Centro histórico, San Cristóbal de las Casas
23. Esc. Prim. "Miguel Hidalgo y Costilla"	Barrio de Santa Lucía, San Cristóbal de las Casas
24. Esc. Prim. "Emiliano Zapata Salazar"	Barrio de San Ramón, San Cristóbal de las Casas.

Tabla 4. Elaboración propia

Fuente: *Vid.* Datos de Información Básica Escuelas Normales (SIBEN; SEP, 2012).

Para poder hacer el filtrado de la información, se eliminaron las instituciones que se encontraban en el centro de la ciudad. De esta manera fue posible ver que de las 24 instituciones, únicamente 17 se ubican en la periferia de la ciudad y que contaban con la clasificación de SEP y DGESEPE con respecto a los espacios donde los profesores interculturales deben desempeñar su labor docente (Ver tabla 5).

**TABLA 5**

**ESCUELAS PRIMARIAS UBICADAS EN LA PERIFERIA DE LA CIUDAD**

<b>Escuelas Primarias (matutinas)</b>	
1. Escuela Primaria "Ignacio Zaragoza".	Ranchería Huitepec, Los alcanfores, San Cristóbal de las Casas.
2. Esc. Prim. "Rosario Castellanos Figueroa" (Fed.)	Col. Emiliano Zapata, San Cristóbal de las Casas.
3. Esc. Prim. "Ignacio Allende"	Col. La Hormiga, San Cristóbal de las Casas.
4. Esc. Prim. "Fray Víctor Ma. Flores"	Col. San Felipe Ecatepec, San Cristóbal de las Casas, Chiapas.
5. Esc. Prim. "Benito Juárez García"	Col. Centro Mpio. San Andrés Larrainzar.
6. Esc. Prim. "Fray Matías de Córdova y Ordoñez"	Col. Centro. Mpio. San Andrés Larrainzar.
7. Esc. Prim. "Cuauhtémoc.	Col. Laguna Petej, Mpio. de San Juan Chamula.
8. Esc. Prim. "Lic. Manuel Larrainzar.	Paraje Pilalchem, Mpio. San Andrés Larrainzar
9. Esc. Prim. "Juan Sabines Gutiérrez".	Col. San Juan de los lagos, San Cristóbal de las Casas.
10. Esc. Prim. Liberación".	Paraje Shulvó, Mpio. Zinacantán.
13. Esc. Prim. "José María Morelos".	Paraje Bochojbo alto. Mpio. Zinacantán
11. Esc. Prim. "Raza de Bronce"	Paraje Patosil, Mpio. Zinacantán
12. Esc. Prim. "Hérmilo W. Paniagua"	Barrio del Santuario, San Cristóbal de las Casas
13. Esc. Prim. "Ignacio Manuel Altamirano"	Barrio Explanada del Carmen, San Cristóbal de las Casas
14. Escuela Prim. "Sor Juana Inés de la Cruz"	Col. Patria Nueva, San Cristóbal de las Casas
<b>Escuelas Primarias (vespertinas)</b>	
15. Esc. Prim. "Cristóbal Colón".	Barrio de María Auxiliadora, San Cristóbal de las casas.
16. Esc. Prim. "Mario Castellanos Molina".	Barrio de Tlaxcala, san Cristóbal de las Casas
17. Esc. Prim. "Justo Sierra Méndez".	Col. 14 de septiembre, San Cristóbal de las Casas

Tabla 5. Elaboración propia.

Fuente: *Vid.* Datos de Información Básica Escuelas Normales (SIBEN; SEP, 2012).

Con los datos de referencia de las 17 instituciones se comenzó con el proceso de acercamiento al campo, para conocer personalmente a los profesores e informar sobre los objetivos del trabajo de investigación. De acuerdo a la experiencia vivida en este proceso, considero que acá se pone en juego las habilidades de quien investiga, además se prueba no sólo las fortalezas de las técnicas e instrumentos o el método más adecuado para obtener los datos, sino

que se temple la personalidad, habilidad, sencillez, flexibilidad, la versatilidad de quien investiga.

Como afirma Rodríguez (1999) se requiere ganar la confianza y la disposición de los informantes, porque el “acceso al campo es un proceso casi permanente que se inicia el primer día en que se entra en el escenario objeto de investigación y termina al finalizar el estudio” (p. 72). Para el trabajo de campo se requiere realizar el vagabundeo, que puede considerarse como el acercamiento informal para identificar características del lugar, aspectos del exterior, características de las zona y el entorno. Además se hace indispensable la construcción de mapas, lo que nos dispone a un acercamiento formal para indicar esquemas espaciales, temporales y sociales.

Durante los meses de noviembre y diciembre de 2014 y enero del 2015 realicé visitas en las 17 Escuelas Primarias. Logré identificar que en cada institución se encontraban entre 2, 3 y 4 profesores egresados de la Escuela Normal “Lic. Manuel Larraínzar”, esto dependía de la conformación de las instituciones. Todas son del subsistema de indígenas, en la modalidad completa, bidocente y tridocente. En el recorrido la intención fue presentar el proyecto, los objetivos y también hacer la invitación para una primera reunión con quienes se interesaran en participar. De esta manera, se logró convocar a 16 profesores pertenecientes al las siguientes instituciones (ver tabla 6):

**TABLA 6**  
**ESCUELAS PRIMARIAS SELECCIONADAS PARA LA INVESTIGACIÓN**

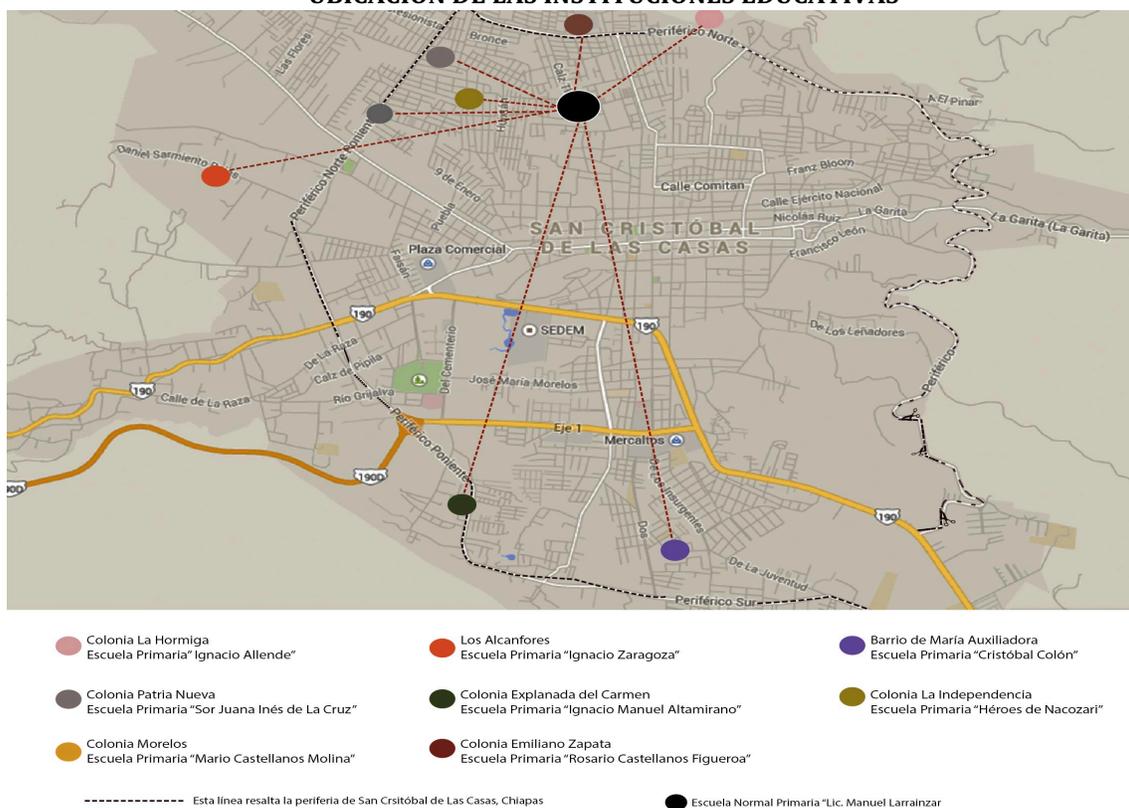
<b>Escuela Primaria periféricas</b>	<b>No de docentes</b>
1. Escuela Primaria “Ignacio Allende”.	2
2. Escuela Primaria Sor Juana Inés de la Cruz. Matutino.	2
3. Escuela primaria “Mario Castellanos Molina”. T2.	2
4. Esc. Primaria Ignacio Zaragoza	3
5. Esc. Primaria “Ignacio Manuel Altamirano”.	2
6. Escuela Primaria Rosario Castellanos Figueroa. Federalizada	2
7. Escuela Primaria Cristóbal Colón. Federalizada.	2
8. Esc. Primaria Héroes de Nacozari	1
<b>Total:</b>	<b>16</b>

Tabla 6. Elaboración propia.

Fuente: *Vid.* Datos de Información Básica Escuelas Normales (SIBEN, SEP, 2012).

Con la intención de poder identificar las institución en la ciudad de San Cristóbal de las Casas, y para un mejor tratamiento de los datos, fue necesario hacer un mapa espacial que posibilitara el reconocimiento de las escuelas primarias en la ciudad. Es lo que de alguna manera Rodríguez (1999) puntualiza como la construcción de mapas para localizar a las personas y los espacios donde se encuentran, los equipos de trabajo, las dependencias, y los acontecimientos dentro del centro. Así como, considerar la importancia de los mapas temporales permiten reconocer horarios de clases, periodos de docencia, vacaciones, bloques para la evaluación, etc. De esta manera, podemos identificar que las escuelas primarias se ubican en la periferia de la ciudad en las siguientes colonias y barrios: Colonia la Hormiga, Col. Patria Nueva, Col. Morelos, Col. Alcanfores, Frac. Emiliano Zapata, Col. Explanada del Carmen y Col. Independencia ( ver Mapa 2).

**MAPA 2  
UBICACIÓN DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS**



**Fuente: Elaboración propia.**

Los días 24, 25 y 26 de febrero del 2015 se realizaron las primeras reuniones generales con los profesores convocados. La intención en esa reunión fue para establecer compromisos, acuerdos y actividades con respecto a la investigación. Además fue importante conocer las solicitudes que los profesores tenían para poder participar en la investigación. En un primero momento, establecí como objetivo trabajar con los 16 profesores en el desarrollo de la investigación, de hecho, los 16 elaboraron reelaboraron sus propias narrativas durante las sesiones de trabajo que se realizó en las instalaciones de la Escuela Normal “Lic. Manuel Larraínzar”, pero en el proceso de análisis de los resultados, únicamente fue posible dar cuenta de 8 de ellos.

Debo confesar que aunque tenía todas las intenciones de poder integrar a todos los participantes del proyecto, en los resultados de la investigación fue necesario hacer una selección para poder trabajar a detalle los datos de las entrevistas a profundidad y la información de las narrativas reconstruidas. Por eso en los resultados de la investigación únicamente aparecen 8 profesores que fueron seleccionados de los 16 que integraron el grupo de actividades. Para realizar el proceso de selección de los participantes se consideraron dos principales criterios: 1. Participación y constancia en las actividades para elaborar y reelaborar las narrativas en los círculos de reflexión, y 2. Disposición para participar en las entrevistas a profundidad. De este modo se contó con la participación de los 8 profesores noveles que se encuentran entre los 24 y 27 años de edad (Ver tabla 7). Ninguno de ellos cuenta con compromiso matrimonial, ni tienen hijos aún. De los 8 profesores, 5 son mujeres y 3 hombres.

Tabla 7

UBICACIÓN DE LOS PROFESORES EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS

Escuela Primaria periféricas	profesores interculturales en cada institución	Profesores interculturales seleccionados
1. Escuela Primaria "Ignacio Allende".	2	Lupita
2. Escuela Primaria Sor Juana Inés de la Cruz. Matutino.	2	Cristina
3. Escuela primaria "Mario Castellanos Molina". VESP.	2	Antonio
4. Esc. Primaria Ignacio Zaragoza	3	Valeria
5. Esc. Primaria "Ignacio Manuel Altamirano".	2	Javier
6. Escuela Primaria "Rosario Castellanos Figueroa". Federalizada	2	Ángela
7. Escuela Primaria "Cristóbal Colón". Federalizada.	2	Reynaldo
8. Esc. Primaria "Héroes de Nacoziari"	1	Floria
Total	16	8

Tabla 7. Elaboración propia.

Fuente: *Vid.* Datos de Información Básica Escuelas Normales (SIBEN, SEP, 2012).

Se decidió asumir a los participantes como colaboradores de la investigación, en el sentido de entendernos como parte de un proceso en el que la reflexión es compartida. Este proceso implica que todos somos parte del proceso, que al reflexionar y hacernos preguntas sobre nuestras narrativas vamos resignificando lo forma en que nos definimos como profesores interculturales. De ahí que la narrativa sea un dispositivo potente que posibilita la relación horizontal, la confianza, el diálogo y el acompañamiento reflexivo entre nos-otros.

#### 4.3.2 Narrativas: técnicas y procedimientos

La intención en general de la investigación fue que los estudiantes relataran desde sus propias experiencias de vida, su sentir con respecto a la educación intercultural que se han construido durante su trayecto escolar en la educación básica, en la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural y las vivencias durante las prácticas docentes que realizaron en las Escuelas Primarias de la periferia de San Cristóbal de las Casas, Chiapas.

De acuerdo con Kohler (1993) la narrativa se refiere fundamentalmente a la

historia misma que la persona cuenta. Por eso el investigador busca examinar en la narrativa lo que los individuos enfatizan, lo que omiten, sus posturas como protagonistas o víctimas, la relación que la historia establece entre lo que cuenta y el auditorio. Son antes que toda historia personal, permiten rastrear las vivencias, experiencias, significados presentes en la construcción de la identidad.

Por su lado la autobiografía, cuyo fin es el registro de las experiencias personales, laborales, afectivas a lo largo de un tiempo, ha tenido un lugar fundamental en la investigación. También, porqué ha constituido una posibilidad de relectura identitaria, es decir, ha servido como versión coherente que le ha permitido tanto a los colaboradores, como al investigador caer en cuenta de situaciones “naturalizadas” de violencia sistemática dañinas, que han sido externalizadas. Así, la autonarración recoge las vivencias, los sentimientos, sentidos que le imprimen a sus experiencias como profesores interculturales.

Mediante entrevistas biográficas, los colaboradores reflexionamos. Se inició con un diálogo compartido que denominamos Circulo Reflexivo en los meses de enero y febrero de 2015, que tenía como finalidad orientar a los profesores para construir historias de vida por medio de narrativas autobiográficas. Así, los colaboradores recordaban episodios de su vida, sobre su vida profesional, familiar, laboral, afectiva. Fue un intercambio abierto que permitía profundizar sobre su vida, dando lugar a una coproducción. Posteriormente, cómo segunda estrategia de recolección de la información, se puntualizó sobre aspectos concretos mediante entrevistas en profundidad. Para este caso se aplicaron 3 entrevistas por participante, con duración de 1 hora en las Escuelas Primarias donde realizaban sus actividades docentes.

A todo este ejercicio se le denomina “autoanálisis retrospectivo guiado” (Bolívar, Ddomingo y Fernández, 2001). Se buscó que mediante un proceso reflexivo de autodescubrimiento del significado que han tenido los acontecimientos y experiencias vividas. La propia identidad personal se configura en dicho proceso de interpretación constructivista del sentido de la vida. A medida que los participantes construyeron sus narraciones, las entrevistas narrativas que se fueron generando permitieron dar una coherencia a los episodios biográficos. Es

importante aclarar que los círculos de reflexión fueron los espacios de encuentros para acordar actividades relacionadas con el trabajo de investigación, este espacio fue un recurso importante conocer los intereses de los profesores, las inquietudes, condiciones, entre otros aspectos para poder participar.

En el círculo de reflexión pude observar que los profesores participaban con desconfianza en el trabajo de investigación, esto debido a la situación política que en su momento atravesaba el magisterio con respecto a la reforma laboral. Por eso, los profesores indicaron la necesidad de mantener en anonimato la información, es decir, utilizar apelativos sobre los datos que escribieran; además solicitaron que no se utilizaran fotografías, ni videos donde se pusiera en peligro su integridad. En mi experiencia, considero que estos son los momentos más delicados de una investigación, cuando los participantes se encuentran en un estado de tensión y desconfianza, porque a pesar que se explique que la información no tendrá otros fines, más que académicos, son sus reglas las que tenemos que respetar como investigadores.

Las entrevistas se concentraron en tres momentos importantes. La primera entrevista biográfica que se aplicó durante el mes de marzo y abril de 2015, se concentró específicamente en reconstruir los acontecimientos y experiencias más significativas durante el trayecto escolar en educación básica. Especialmente nos concentramos en rescatar el tipo y modalidad de escuelas en las que estudiaron los profesores, el contexto social y familiar (lugar de origen, grupo étnico al que pertenecen), las formas de enseñanza de los profesores, premios y castigos, buenos y malos profesores que recordaban, personas que influyeron en su vida para realizar sus estudios (padres, amigos, profesores, etc.) y así como experiencias significativas que influyeron en su decisión de ser profesas y profesores.

Como eje para el análisis de estos datos fue concentrarnos en los nudos (experiencias significativas) que los profesores fueron reflexionando entre la experiencia escolar como alumnos, en esos contextos donde estudiaron y la formación como profesores interculturales. Esto permitió hacer un cruce, para visibilizar las experiencias que posibilitan la capacidad de agencia en los

profesores para hacer o no educación intercultural durante sus prácticas docentes en los espacios escolares.

La segunda entrevista biográfica se aplicó en el mes de mayo y junio de 2015, se concentró específicamente en recuperar las experiencias y vivencias de la formación profesional como estudiantes en la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, por lo que se solicitó que destacaran aspectos como las siguientes: La elección de ser profesores, por qué estudiar en la Escuela Normal Primaria “Lic. Manuel Larráinzar”, las personas que influyeron en esa decisión y por qué eligieron la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural. Además que puntualizar las vivencias y experiencias durante la formación en la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe. Especialmente lo relacionado con lo que significa la educación intercultural desde el Plan de Estudios, las actividades pedagógicas y didácticas relacionadas con la educación intercultural que se promovieron en las actividades escolares durante su formación. Durante esta entrevista nos interesaba anudar, las las experiencias que muestran las formas en que los profesores se agencian de la educación intercultural durante su formación profesional, en la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe.

La tercera entrevista biográfica se aplicó entre los meses de julio y agosto, se concentró en buscar información específica con respecto a las vivencias escolares de los profesores *in situ*, es decir que a partir de vivencias concretas puntualizaran como reflexionan y viven la educación intercultural desde sus prácticas docentes en las escuelas primarias periféricas de San Cristóbal de Las Casas. Fue importante que contaran vivencia escolares con los niños en su proceso de aprendizaje, la manera en que ellos concebían la educación intercultural desde sus propias prácticas docentes, la relación y el trabajo colaborativo con los padres de familia, los proyectos escolares que implementan para promover la interculturalidad en la escuela primaria. En este caso, el nudo que nos interesaba analizar fue la forma en que los profesores hacen agencia en contexto, en la relación directa con alumnos, padres de familia y con la comunidad.

### 4.3.3 Nos-otros. Colaboradores de la investigación

**Adan Morgan**, indígena zapoteca del istmo. Nació en un pueblito de pescadores que se llama Bernal Díaz del Castillo, a las orillas del “mar muerto”, municipio de San Pedro Tapanátepec, Oaxaca. Hijo de madre zapoteca, de Unión Hidalgo, y de padre zapoteco, de Juchitán. Es de esa generación que gesta y cree profundamente que las alternativas, esas nuevas formas de hacer las cosas, de hacer mundos posibles, las hacemos nosotros –Nosotros en primera persona– quienes vivimos a tiempo y destiempo la injusticia, la discriminación y la desigualdad.

**Cristina, de Chijtal, Oxchuc.** La soñadora, la mujer frontal y dinámica, la profesora de las propuestas, la que constantemente implementa actividades con los padres de familia. Ella pertenece a la etnia tzeltal, habla y escribe en su lengua, pero también es hablante de la lengua tsotsil. En su infancia quiso ser doctora, abogada, enfermera, veterinaria, artista, cantante, pintora, constructora, entre otras profesiones que se fueron guardaron en el baúl de los recuerdos por no tener las condiciones económicas para cumplir cualquiera de estas profesiones.

La decisión de ser profesora lo hizo al pie de la cama donde yacía el cuerpo sin vida de su padre, ella quiso seguir sus pasos, hizo el compromiso de ser la mejor profesora y ahora lo cumple sirviendo a su gente. Como ella misma lo afirma constantemente: - *“Me debo a mis hermanos indígenas, me debo a lo que siempre negué por ignorancia, ahora le digo a mis niños que ser indígena no hace diferente a las personas, somos iguales y diferentes todos...”*. Ella afirma que es profesora intercultural, no porque se lo diga un papel, no porque lo diga un título, lo es porque está convencida de que las experiencias vividas pueden hacer el cambio en las escuelas indígenas.

De forma constante puntualiza: - *“En nuestro país se habla mucho de educación intercultural, pero se hace poco. Mucha gente escribe, analiza, propone cómo debe ser la educación intercultural; en la escuela normal se enseña*

*didáctica y pedagogía para el tratamiento de la interculturalidad en las aulas, pero considero desde mi propia experiencia, desde mi propio ser, que si no somos capaces de aceptarnos a nosotros mismos no aceptaremos nunca a los otros. Siempre negué mi origen, siempre sentí vergüenza de mi madre, de mi vestimenta, de mi color, de mis rasgos, siempre renegué ser indígena y eso fue minando mi relación con los otros, al grado de no encontrar lugar, ni identidad. Después de un largo proceso de reflexión sobre mi origen, mi grupo étnico, de mi experiencia como alumna indígena en las escuelas, de mi condición de ser humano, puedo decir que la escuela, que las instituciones están ahí organizando nuestras actividades, incluso nuestras prácticas, pero somos nosotros los que somos capaces de dar sentido a todo eso, de transformar, de cambiar lo que hacemos como profesores. Eso me hace ser profesor intercultural, la experiencia vivida como ser humano, como alumna y ahora como profesora intercultural”.*

**Javier, de la comunidad de Naxoch, Larraínzar.** El profesor de palabras pausadas, pero con contundente precisión, un profesor de mirada profunda, le caracteriza la seriedad, la formalidad, la puntualidad y sobre todo, al empeñar su palabra lo hace de corazón y lo cumple pase lo que pase, como el mismo lo afirma constantemente. Javier fue siempre el hombre de la casa, la figura que su padre le responsabilizó por las largas ausencias en la ocupación de militar. Javier siempre habla de disciplina, adiestramiento, entre otras cosas; pero el mismo tiempo afirma que la formación como profesor lo ha hecho sensible, por lo que pone siempre el amor como principio de toda actividad. Por eso afirma, que ser profesor intercultural no debe ser únicamente una etiqueta institucional, sino que debe ser una forma de actuar, vivir y servir congruentemente con los otros. Fue difícil que Javier nos donara una sonrisa durante las entrevistas o en los círculos de reflexión, pero cuando hablaba de sus niños, sus ojos se llenan de brillo, como si sus niños encendieran en su corazón ese resplandor, el sentido de ser profesor.

**Ángela, nació en la ciudad de San Cristóbal de las Casas** pero con profundo sentimiento de pertenecer al pueblo de sus padres, la mujer que busca cada vez que puede su origen en el campo. Así lo expresan sus cultivos de milpa en el patio de su casa, los árboles de durazno, los montones de leña, el fogón, las

tortillas que hace a mano. Ella es hija de desplazados, y por eso no pudo volver a su comunidad. Su padre es originario del paraje de Nichen municipio de San Juan Chamula y su madre es originaria de Tenango municipio de Ocosingo, ambos hablan una lengua originaria de su lugar de origen, el padre tsotsil y la madre tseltal.

Aunque ella misma afirma que durante los primeros años en la ciudad de San Cristóbal sus padres le prohibían hablar la lengua materna, esto se debía, según ella por el rechazo social que sentían por las personas de la ciudad. Pero fue en la cocina, con los preparativos de la gastronomía representativa de su pueblo como su abuela le enseñó la lengua materna, al mismo tiempo que le enseñaba a cocinar. Así fue como aprendió las primeras didácticas para la enseñanza de la lengua materna.

Como ella misma lo afirma: *“Cada vez que voy a enseñar a que mis niños escriban en la lengua, no me vienen las palabras de profesores, sino la de mi abuela, quien con su paciencia me decía que solo las cosas que se aprenden con amor perduran, pero sobre todo la que se enseñan con algo útil para la vida. Creo que mi abuela estaría orgullosa de saber que le enseñó a mis niños de ese modo, con cosas que los rodean, con las cosas que tienen en su contexto, con las cosas que tienen sentido para cada uno de ellos, de modo que no pierdan el orgullo de ser indígenas”*. Para ella la educación intercultural es una necesidad, porque se ha perdido el valor que tiene la cultura de los pueblos.

**Antonio, originario de Tzemen, San Juan Cancuc.** Lo reconozco como un profesor inquieto, el que siempre cuestiona, el que no se queda con la pregunta. Él está hecho de historias del abuelo, de aromas a café recién tostado, el que trae consigo en sus profundos ojos negros la tierra recién mojada, el que eligió ser profesor mientras escuchaba las historias no logradas por el abuelo. Antonio el que se asume indígena antes de cualquier intervención en las actividades, o mientras se presenta con sus alumnos los primeros día en clase.

Para Antonio todo es cuestionable, nada se acepta con el sólo hecho de decirlo, para él es necesario ponerlo todo en tela de juicio para entenderlo mejor. Lo afirmaba así: *-“Compañeros, yo no creo que lo que venga de la institución sea*

*bueno, tenemos que cuestionar la educación intercultural aunque en el papel se diga que es bueno o que pretende hacer cosas buenas para las comunidades indígenas. Ya nos han vendido muchos cuentos como esos...".* Por eso Antonio siempre hacía una pausa antes de contestar cualquier cosa con respecto a la educación intercultural. Con su carácter frontal preguntaba: - *"¿Quiere lo que siento, lo que pienso o lo que me enseñaron en la normal...?"*. Para Antonio ser profesor intercultural, está más allá de todo proceso educativo, se trata de un compromiso ético y político que tiene que ver con hacer cosas para bien de las personas, de los niños, se tenga o no la figura de ser profesor intercultural.

**Lupita, originaria de Yochib, Oxchuc.** Orgullosa mujer Oxchuquera, como ella misma lo dice. Es de las profesoras que encontró sentido a la educación fuera de su comunidad, en el internado de la escuela primaria Dr. Manuel Gamio ubicado en Zinacantán, Chiapas. Ahí encontró otro sentido a la vida escolar, porque en su comunidad la incomprensión y el maltrato estuvieron a punto de hacer que abandonara la escuela primaria. Encontrar a una profesora que hablara su lengua, la comprendiera y le brindara atención personalizada fue algo que le devolvió la confianza en sí misma, y sobre todo en creer en que es posible hacer el bien humanitario para con los otros, con sus iguales y diferentes.

Estar en la Escuela Primaria, en la Colonia La Hormiga que se ubica en la periferia de la ciudad fue una oportunidad de refrendar el compromiso que nunca olvidó del pueblo de Zinacantán. De ahí que aparte de sus actividades pedagógicas en la institución se unió con varias colegas y colaboradoras para fundar el Centro de Ayuda para Niños de la Calle. Para ella la educación intercultural significa hacer una educación intercultural donde quepan todos, una educación que no distinga ni raza, credo o posición social. Como lo expresa: - *"Necesitamos profesores interculturales que promuevan la seguridad en los niños, que les den el lugar que merecen, que los acojan con amor y compromiso. Pero también necesitamos profesores que salgan del aula, que ayuden y apoyen a la comunidad y a las personas que más los necesitan"*.

**Valeria, de la garrucha, Ocosingo.** Fue de la generación que corrió entre los matorrales, de quienes los padres tuvieron que decidir entre dejarlas morir de

hambre en la comunidad o darles una oportunidad en tierras extrañas y con personas extrañas. Fue de la generación de mujeres que fueron prácticamente regaladas con familiares o personas conocidas para que los conflictos sociales no los alcanzaran. Sus ojos se llenan de lágrimas mientras cuenta su historia, hace pausas, se le anuda la garganta, porque si la hubieran dejado elegir decidiría haber crecido en el pueblo junto a sus familiares, pero también agradece la ayuda de familiares que le brindaron un hogar en San Cristóbal de Las Casas.

Para ella ser profesora intercultural está tejido entre su experiencia como alumna y su condición étnica, los distintos señalamientos, estigmas y burlas que recibió en la escuela primaria no puede repetirse, como ella lo afirma: *“Entiendo que nuestra labor como profesoras interculturales es promover y fortalecer la cultura indígena, pero ante todo construir en los niños una identidad fuerte, dignificar la cultura porque para muchos, incluso para mi, durante mucho tiempo fue algo que me daba pena. Por eso considero, que la dignificar es nuestra labor principal”*.

**Reynaldo, originario de La Hera, Huixtan.** Hablante de la lengua tsotsil y tseltal, dos lenguas que se relacionan directamente con los orígenes étnicos de las familias a las que pertenece, pero de las cuales negó y borró de su identidad durante muchos años. Reynaldo es un profesor dinámico y creativo, el día que visité por primera vez la escuela primaria donde fungía como profesor, estaba rodeado de niños que intentaban elevar globos cantoya. Los niños gritaban, lo rodeaban, mientras él cuidaba que todo se hiciera las actividades con todo cuidado. Me miró de reojo y sin descuidar a sus niños me saludo. Bastaron unos segundos para darme cuenta el aprecio de los alumnos sentían para con aquel profesor de estatura baja y tez morena, con una sonrisa en los labios y alma de niño.

Para Reynaldo la escuela es el espacio que ayuda a que todos los niños tengan oportunidades de salir, para él ser profesor intercultural no tiene distinción de otros profesores, lo que hace la diferencia es lo que cada persona quiera hacer para bien con los alumnos y con las personas de las comunidades. Afirma constantemente que su historia está llena de relatos de negación, algunas veces

ocasionadas por él mismo, y otras tantas por las personas que minimizan a los indígenas. Con sus propias palabras y con un aire de tristeza afirma: *“mis padres fueron discriminados con su lengua, eso me marcó mucho, incluso por parte de familiares que ya radicaban en la ciudad. Para muchos de mis familiares hablar la lengua era motivo de vergüenza, por eso se evitaba para no parecer indígena”*.

**Floria, originaria de la comunidad de la Gloria, Ocosingo.** Profesora de carácter fuerte, destacada en los estudios, una mujer que como ella misma lo afirma: *“nunca supe que fue ser una niña, porque en mi pueblo el trabajo se enseña desde pequeña. Desde la educación preescolar, los días que no habían clases tenía que ir a trabajar, las muñecas y los trastecitos no fueron mis acompañantes; lo que me estaba conmigo en la mayoría del tiempo era el azadón, el machete, la canasta, el costal, la red y el mecapal, así que cuando habían clases me alegraba mucho, porque eso significaba no ir a trabajar...”*.

Una profesora que siempre sobresalió tanto en su educación básica, como en el nivel medio superior y superior. Representó a la Escuela Normal en distintas actividades académicas, sobre todo en las reuniones de balance de la educación intercultural. Fueron estos espacios y la formación en la normal, lo que impregnando su duda constante sobre el significado de la educación intercultural, pero también la vivencia en el nivel de educación básica en la comunidad donde estudió. Por eso, para esta profesora la educación intercultural será siempre posible en la medida que se quiten palabras como tolerancia, igualdad, etc., porque para ella, son sólo discursos que nada tienen que ver con la realidad.

#### **4.3.4 Análisis de los relatos**

Procurando que en el proceso de análisis de la investigación se recuperara los elementos centrales y se puntualizaran aquellos datos que se correspondieran con el objeto de estudio, fue necesario hacer un trabajo de organización de información utilizando los recursos tecnológicos disponibles como los equipos de computo. Además, con la intención de que la información se analizara en correspondencia con el paradigma cualitativo, el análisis en todo momento fue de

forma interpretativa y descriptiva, que además de posicionar al investigador como parte del proceso, también le permite describir lo que se entendió reconstruyendo los datos con los hallazgos encontrados.

Por eso, el análisis que se efectuó fue temático de contenido con el apoyo de un software de procesamiento de datos word. Se realizó una generación mixta de categorías, es decir que las categorías se derivaron del marco teórico reflejado en las guías temáticas y las que emergieron de los datos. Las categorías emergentes se posibilitan a partir de los descubrimientos que se someten a un continuo refinamiento, reordenamiento a lo largo del proceso de obtención de los datos, procurando que en todo momento se analicen y retroalimenten en el proceso de la investigación (Martínez; 2004)

Es importante señalar que se recogió información de dos tipos, las provenientes de las narrativas escritas por los propios profesores, y los datos provenientes de las entrevistas. Las narrativas se transcribieron en varias ocasiones, de modo que fueran dando cuenta de los nudos o acontecimientos centrales que se establecieron en los objetivos y que permitieran visibilizar las categorías. En el caso de las entrevistas se hizo un proceso de transcripción de las mismas, para poder cercar los datos de acuerdo a lo expresado por parte de los colaboradores. De este modo, posibilitó que la información no se contaminara con los intereses del investigador, sino que emergieran aquellos datos que nos mostraran los hallazgos de forma natural.

En cada entrevista se utilizó grabadora, y se contó con una duración de entre 1 y 2 horas por entrevista, a cada colaborador se le hizo tres entrevistas aproximadamente, esto por la necesidad de puntualizar sobre aspectos que permitieran más comprensión de los datos obtenidos. Para la transcripción de las entrevistas se emplearon entre 6 y 7 horas aproximadamente.

Para poder ordenar los datos dentro de los resultados de la investigación se utilizaron dos tipos de códigos, una para las narrativas y otra para las entrevistas: Para el caso de las narrativas los códigos se pueden encontrar de la siguiente forma: La primera sección corresponde al número de la reconstrucción de la narrativa (N.1., N.2., N.3., sucesivamente); la segunda sección identifica la primera

letra del nombre de la profesora o profesor (Cristina, Javier, Ángela, Antonio, Lupita, Valeria, Reynaldo, Floria); la tercera sección identifica (2015=Año). Para el caso de las entrevistas los códigos son los siguientes: (E.1., E.2., E.3., sucesivamente); la segunda sección identifica la primera letra del nombre de la profesora o profesor (Cristina, Javier, Ángela, Antonio, Lupita, Valeria, Reynaldo, Floria); la tercera sección identifica (2015=Año).

En el proceso de transcripción de las entrevistas y con los relatos autobiográficos también escritos, se desarrollaron categorías a partir de los datos por medio de codificar de forma abierta las transcripciones. En un primer momento fue necesario organizar a partir de una codificación inicial, permitiendo en todo momento la apertura de datos, o lo que podemos llamar una “codificación abierta”, por medio del cual se identificaron y etiquetaron unidades significativas de texto, que fueron palabras, frases, oraciones, o porciones más largas del texto. Esas etiquetas posibilitaron la construcción de categorías, de este modo se hicieron varias revisiones a las categorías, pasando paulatinamente de categorías descriptivas a más analíticas, reuniendo categorías descriptivas, para darle una mayor abstracción.

Las entrevistas se hicieron hasta lograr la saturación de los datos, es decir, se reunieron ejemplos de unidades significativas hasta que no surgieron nuevas instancias de una categoría en particular. Una vez que las categorías fueron saturadas, se generaron definiciones formales en términos de las propiedades y dimensiones de cada categoría. Además, se realizó una codificación axial, o sea, se establecieron posibles relaciones entre categorías, mediante la elaboración de mapas mentales para cada categoría, que se hipotetizaron y evaluaron contra los datos que se reflexionaban permanentemente. Posteriormente, se llegó a una codificación teórica, donde el nivel de abstracción fue más amplio. En todo el proceso de codificación se escribieron comentarios o memos que fueron el insumo básico para hipotetizar sobre las codificaciones, sus relaciones y su abstracción teórica.

## Capítulos 5

### **Vivencias de educación intercultural. Experiencias en-co-reflexión con las historias de vida escolares**

No nací para ser un profesor así. Me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos. Es imposible practicar al estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias, con quienes y con los cuales siempre es probable que aprendamos.

Paulo Freire

#### **5.1 Experiencias y vivencias en el Trayecto Escolar en Educación Básica en-co-reflexión como profesores interculturales**

Las narraciones que se presentan a continuación dan cuenta de experiencias que los profesores vivieron como alumnos en nivel de educación básica. Para ellos esta etapa de vida tiene un significado importante, porque reviven experiencias escolares que no se reflexionaron durante su formación en la licenciatura, pero que son fundamentales para hacer y asumirse como profesores interculturales. En estas experiencias se encuentran acontecimientos que visibilizan prácticas escolares de discriminación, sistemas de homogenización, violencia y maltrato escolar en las escuelas primarias indígenas donde estudiaron.

Los primeros relatos que se recuperan en las historias de vida están vinculadas a historias dolorosas, a un sistema de educación que homogeniza, autoritaria y normativa. Aunque se hable de un sistema de educación indígena, para la diversidad, un sistema de educación para promover y rescatar la cultura, la lengua y los saberes, un sistema de educación para promover la interculturalidad; lo que aparece en los relatos es un sistema homogeneizador que busca imponerse por encima de las diferencias de los alumnos.

Los ocho profesores que acá nos narran sus historias son profesores indígenas que vivieron y fueron educados en un modelo de educación indígena que discursa por la igualdad, el respeto, por las formas diversas en las que aprenden los niños desde sus propios contextos; además se afirma desde la política educativa priorizar la cultura, la lengua y los conocimientos propios, pero las experiencias que vivieron los jóvenes profesores da cuenta de la distancia que aún existe entre el discurso de la política educativa y la realidad que se vive en las escuelas.

Rescatar las historias vividas en la escuela primaria tiene como intención reconocer aquellos acontecimientos que marcaron la vida de estudiante, y recuperar experiencias que apuntalan profundas reflexiones sobre ser profesores interculturales. Si bien el proceso de reflexividad que han ido hilando en las narrativas buscan reconocer por qué decidieron ser profesores, el propósito de mayor envergadura radica en la posibilidad de reconocer que el proyecto de la educación intercultural no puede ser posible específicamente en los planteamientos de los Planes y Programas de Estudios, o en las políticas educativas; sino que se trata de la posibilidad de hacer cambios desde la propia historicidad de los sujetos que hacemos todos los días educación. En este proceso de anclaje y desanclaje se encuentra en esencia el mayor interés de volver a nuestras historias, para poder transformas nuestras prácticas en las aulas, porque nuestros alumno son nuestros iguales, sean o no indígenas, como expresan los jóvenes profesores de esta investigación.

Afirma Contreras y Nuria (2010) que la vivencia es una nota al que debemos poner atención si interesa conocer las experiencias escolares de sujetos concretos. Si se presta atención especial a algún aspecto de la enseñanza o de la educación, ya sea lo que se aprende, o los modos de enseñar, o las relaciones educativas, cualquiera de estos focos de atención sólo pueden ser comprendidos en su verdadera naturaleza y en sus auténticas dimensiones si se perciben ante todo como vividas.

Pueden ser vivencias dolorosas o felices, apasionantes e inolvidables, rigurosas y/o hasta inspiradoras, pero siempre se recuperan consciente o

inconscientemente en el actuar continuo de nuestras vidas. Además siempre están vinculadas a momentos específicos, lugares comunes y personas específicas. En el caso de la escuela, es un espacio donde sucede la educación “formal” se aceptan cánones científicos y morales reconocidos y homogenizados por la sociedad nacional en su conjunto. Con argumentos racionalistas administrativos se presenta la escuela, dice Bello (2007) como un producto de la sociedad a la que se debe aspirar para tener acceso a la cultura, conocimientos y prácticas sociales, que no son congruentes con la diferencia, no sólo cultural, sino además académica.

### 5.1.1. Disciplina y castigo en las experiencias escolares

En este apartado se analiza las experiencias escolares que vivieron los profesores en la educación básica. Los ocho provienen de comunidades, de distintas regiones de Chiapas, entre las que destacan: Chijtal, Oxchuc; Naxoch, Larraínzar; San Cristóbal de Las Casas; Tzemen, San Juan Cancuc; Yochib, Oxchuc; La Garrucha, Ocosingo; La Hera, Huixtán y La Gloria, Ocosingo (ver tabla 8).

**TABLA 8**  
**LUGAR DE ORIGEN Y LENGUAS QUE DOMINAN LOS COLABORADORES**

COLABORADORES	LUGAR DE ORIGEN	LENGUAS QUE HABLAN	Tipo y modalidad de escuelas
Cristina	Chijtal, Oxchuc	Español, tseltal y tsotsil	Escuela Indígena Multigrado
Javier	Naxoch, Larraínzar	Español, tseltal y tsotsil	
Ángela	San Cristóbal de Las Casas	Español, tseltal y tsotsil	
Antonio	Tzemen, San Juan Cancuc	Español, tseltal y tsotsil	
Lupita	Yochib, Oxchuc	Español, tseltal y tsotsil	
Valeria	La Garrucha, Ocosingo	Español, tseltal y tsotsil	
Reynaldo	La Hera, Huixtán	Español, tseltal y tsotsil	
Floria	La Gloria, Ocosingo	Español, tseltal y tsotsil	

Tabla 8. Elaboración propia.

Las escuelas primarias donde realizaron sus estudios pertenecen al Subsistema de Educación Indígena del Estado, en su modalidad multigrado, con

una estructura uni, bi, y tridocente; y se encuentran en las mismas localidades de origen de los profesores.

La disciplina y el castigo son dos de los primeros referentes que recrean los profesores en sus narrativas. Las dos siguen siendo recursos e instrumentos que se utilizan en las aulas, incluso en la misma institución como espacio cerrado donde algunos detentan el poder (profesores y autoridades), mientras otros son sometidos a ella (alumnos). Es lo que Foucault (1988) puntualiza como sistema de control minucioso y normalizador que tiene distintos instrumentos, entre los que destacan la autoridad y control. En las experiencias de los profesores la disciplina y el castigo se relaciona directamente con dos aspectos: la forma de enseñanza y el uso de la lengua en el aula.

al escribir no es agradable recordar las cosas que viví, yo estude en una escuela primaria indígena multigrado. Quiero solo traer acá los primeros años, cuando no podía pronunciar bien el español, porque considero que fue la etapa más difícil porque no comprendía bien lo que enseñaban [...] la forma de enseñanza que recibí fue muy inhumana [...] lo digo así, porque ahora que lo reflexiono me doy cuenta que el profesor en vez buscar una manera de enseñar en nuestra lengua, prefería castigarnos [...] siempre castigos, maltratos, reglazos, burlas, señalamientos [...] y lo peor era que aprendimos así a burlarnos de los otros, si alguien se equivocaba, si decían algo mal en español [...] todos nos burlábamos, incluyendo al profesor [...] siempre dijo que habláramos bien [...] (N.1.Cristina. 2015)

lo mejor que pude hacer como alumna en la escuela primaria fue adaptarme a la forma de enseñar del profesor [...] si quieren que hablen en español porque esa es la lengua importante, pues se aprende [...] aunque te cuesta más trabajo comprender [...] lo cierto es que ahora como profesora me doy cuenta de que no fue lo mejor, porque gran parte de mi cultura la fui perdiendo al perder mi lengua (N.1.Floria. 2015)

En la primaria viví cosas que ya había olvidado [...] o que preferí olvidar [...] ahora lo recuerdo [...] no las quisiera recordar [...] de verdad no quiero recordarla [...] no es bonito que siempre tengas miedo para ir a la escuela [...] recuerdo que me paraba unas calles antes de llegar [...] sudaban mis manos [...] no había hecho la tarea, no tenía quien me ayudara [...] por eso era de las que siempre recibía castigo [...] además no entendía las instrucciones del profesor por eso no hacía nada en el salón, por eso me castigaban por no entender el español (N.1.Lupita. 2015)

Evidentemente el castigo se concentra en la imposición de un sistema de enseñanza que tiene por objetivo que los alumnos se adapten a la escuela, pero específicamente al sistema de enseñanza que castellaniza en comunidades donde la lengua materna fue distinta. La negación de la lengua es una práctica recurrente durante las actividades escolares, los escolares deben adaptarse al español para aprender de los contenidos, una práctica recurrente que utilizan los profesores en el momento de enseñar. El reto principal que enfrentaron como alumnos en la educación básica fue comprender instrucciones e indicaciones en español que los profesores hacían en el momento de estar dando las clases sin considerar la lengua materna.

Las experiencias que vivieron estos profesores siendo alumnos en las escuelas primarias da cuenta de un sistema de enseñanza que en todo momento busca homogenizar y estandarizar el aprendizaje, para nada importa el reconocimiento de la diversidad, la cultura, o el entorno que rodea el conocimiento de los estudiantes. En efecto, los principales instrumentos que el sistema educativo utiliza para ese logro son los mismos profesores, que al no reflexionar el papel histórico que tienen socialmente, reproducen un sistema de educación que va en detrimento de la cultura y la lengua de los niños. Aun cuando la escuela se encuentra situada en el contexto específico de los sujetos, su fuerza e imposición es tal, que logra homogenizar las actividades de los mismos, estandarizando los intereses y objetivos específicos hacia donde quiere avanzar el proyecto de nación.

En el proceso de construcción de las narrativas, los profesores recuperan los recuerdos y reflexionan la disciplina y el castigo, algunos de ellos dan cuenta de experiencias que están ancladas a contextos familiares donde se reproducen y naturalizan los problemas.

... yo entendía la disciplina muy bien, mi padre fue militar y su sistema de educación con nosotros fue muy dura [...] me fui adaptando rápidamente a la forma de educación que recibí [...] profesores que no querían que habláramos en el salón, aunque fuera para preguntar las dudas con los amigos de más confianza [...] el profesor de 4º grado se concentraba en escribir en el pizarrón, hacer dictados o que hiciéramos copiado de lo que decían los libros [...] todo debía ser en silencio [...] si alguien se levantaba antes de lo indicado recibía un castigo que consistía en tener más tarea que los otros [...] el de 6º fue de los más duros considero [...] nos decía que no perdiéramos tiempo con soñar con estudios, que era difícil que con nuestra educación pudiéramos salir del pueblo [...] los niños de las localidades de Larraínzar no teníamos mucha esperanza de estudio por la pobreza de nuestros papás [...] con eso nos acababa [...] (N.1.Javier. 2015)

Recuerdo bien mi sistema de enseñanza, se me hace un nudo en la garganta [...] teníamos un profesor [...] que venía de Ocosingo, era muy estricto con la puntualidad, se concretaba en hacer anotaciones en el pizarrón y marcaba el tiempo para entregar las actividades. Nos recordaba a toda hora que la disciplina eran algo necesario si queríamos salir adelante [...] Para mi [...] a mis escasos 7 años era incomprensible, sobre todo porque yo tenía que cumplir obligaciones en mi casa [...] mi mamá tenía una pequeña tiendita con la que se sostenía mi familia, los días martes y jueves llegaba siempre la entrega de productos y mi mamá me dejaba encargada de recibir las cosas y pagar [...] por eso llegaba tarde a clases en esos días [...] El profesor se enojaba mucho, me gritaba, me decía que yo no pasaría de año por tantas faltas [...] y lo cumplió, pues me reprobó dos veces por falta [...] por eso repetí el primer y segundo año [...] (N.1.Lupita. 2015)

Recuperado a Bello (2007) podemos considerar que el proyecto modernizador de la escuela se perpetua desde sus propios intereses, no pensada como un proyecto para atender la diversidad, sino como un proyecto que se extiende para segregar y clasificar. Así el valor de la educación formal se impone convenciendo a los sujetos sobre su propio valor, lo que implica imponerse independientemente de las diferencias culturales, sociales, étnicas, y de saberes. Convenciendo a los sujetos de su propio valor, marginando las más de las veces, a aquellos que no cubran con los mínimos requerimientos. Su valorar radica en sí misma, por el enorme poder de certificación y credencialización que posee.

Otras profesoras explican de forma puntual sus vivencia como alumna, expresan aquellas prohibiciones, señalamientos y sistemas de discriminación la atravesaron como estudiante afectando no sólo el autoestima, sino su rendimiento escolar que hicieron asumir comportamientos de rechazo y negación hacia la propia cultura.

en la primaria donde tuve cambios que afectaron mi rendimiento escolar ya que estudie en tres escuelas diferentes [...] no es fácil adaptarse a una escuela primaria de la ciudad cuando eres indígena [...] en San Cristóbal te discriminan hasta los profesores por tu ser indígena [...] mis abuelos y mis padres siempre nos enseñaron la lengua y hasta la fecha nos comunicamos así [...] pero en la escuela eso es cosa de burla [...] un profesor de 6° prohibía que habláramos en nuestra lengua, siempre dijo que si decidimos estudiar en esa escuela debíamos adaptarnos [...] recuerdo que yo por ser callada me quedaba a un costado del salón y hablaba poco [...] siempre decía que por ser indígena no aprendía yo, que las escuelas donde nos enseñaban en la comunidad es de baja calidad [...] nunca le importó enseñar en legua, menos le importó si yo comprendía lo que decía [...] lo importante es terminar con el contenido de los libros [...] (N.1.Ángela. 2015)

la primaria fue horrible para mí, porque yo era muy tímida y para hacer amigos me costó, porque era muy cerrada, los maestros no me daban esa confianza y

más porque los primeros 2 años en la primaria me la pase con un maestro que solo tenía consentidos [...] se la pasaba regañando, gritando, diciéndonos de cosas sobre nuestro aspecto [...] a mi me decía: - “Vale ¿no te bañaron hoy? [...] esas greñas [...] no te cortaron las uñas [...]”. Eso ocasionaba que mis compañeros se burlaran de mi [...] habían días que no tenía ganas de ir a la escuela, por eso me inventaba que me sentía mal y mi mamá ya no me enviaba, pero cuando regresaba a clases la cosa era peor porque me ponía castigos y hacía que tuviera más tareas [...] (N.1.Valeria. 2015)

La discriminación, la agresión y prohibir que los niños se comuniquen en su lengua materna, además indicar que algunas escuelas urbanas son mejores que las que se encuentran en la comunidad o en la periferia, señalar que por ser indígenas es motivo de bajo aprovechamiento acentúa discursos y prácticas discriminatorias. Esta es una de las problemáticas que la escuela sigue promoviendo, situación que no sólo forma parte de los discursos del siglo pasado, sino que se acentúan con más fuerza en la actualidad. Es el estudiante quien debe adaptarse a las condiciones de la escuela, a los criterios establecidos desde el Plan de Estudios, a los contenidos seleccionados por los profesores, y de manera muy especial adaptarse a la manera de enseñar y la lengua que dominan los profesores, generalmente el español.

Afirma Dietz (2012) que el proyecto clásico del Estado-nación no es un asunto superado o que esté concluido, más bien se transforma de acuerdo a las condiciones históricas que lo atraviesan, muchas veces obligado por propuestas periféricas o por los grupos minoritarios. Sin embargo, tal es la fuerza de estas políticas homogeneizadoras que logran incluir dentro de sus propios proyectos los intereses particulares de los grupos minoritarios, muchas veces expresados como educación para la diversidad, educación bilingüe, educación indígena. Políticas que operan para mantener el poder y el control de un tipo de educación que no incluye la diversidad de los pueblos. De este modo, el proyecto de educativo de nación se concentra en la escolarización que “deberá disciplinar a los educandos a través de la internalización de las estructuras hegemónicas de poder, que

permitirán traducir desigualdades en diferencias de conocimiento y éstas en conciencias diferenciales” (Dietz, 2012, p. 120)

Gómez (2011) refiere que los programas educativos para las comunidades indígenas han cambiando de acuerdo a los proyectos de nación impuestos de forma sexenal o quinquenal. El caso del programa educativo para la población indígena como el de la “Educación Intercultural Bilingüe” que vino a sustituir el de “Educación Bilingüe Bicultural” que se practicó en las regiones indígenas desde la década de los setentas del siglo XX, ha sido precisamente un cambio de etiquetas en los programas educativos, porque la mayoría de los maestros bilingües, ni en teoría, ni en práctica lo han concretizado.

### **5.1.2. Castellанизación y homogenización en las experiencias escolares**

De acuerdo a las experiencias en las narrativas, una de las prácticas presentes en la escuelas indígenas, es la profunda orientación castellanizadora que persiste en las aulas, la mayoría de las actividades escolares se centran en procesos donde las actividades y aprendizajes son iguales para todos. Además se profundiza un sistema de educación donde el profesor, a pesar de ser indígena, enseña en castellano o en español.

en la primaria me adapté a la forma de enseñar de los profesores, no se les puede entender cuando todo es en español, no era la única, muchos teníamos problemas para entender el español [...] preguntábamos entre nosotros [...] lo que hacía enojar a los profesores [...] eso vino a mi mente en mis prácticas intensivas [...] recuerdo bien que la profesora se puso furiosa con dos niños que estaban hablando entre ellos [...] me señaló que eran platicadores e indisciplinados [...] pero como yo entendía bien porque hablo la misma lengua que los niños claramente me escuché que estaban hablando de las actividades de la clase:- “¿entendiste que dijo la profesora? [...] dime para que yo lo haga

[...]”. Decía uno de los niños. Pero como la maestra no entendía prefería callarlos y enojarse (N.1.Cristina. 2015)

un profesor de 6º prohibía que habláramos en nuestra lengua, siempre dijo que si decidimos estudiar en esa escuela debíamos adaptarnos [...] recuerdo que yo por ser llamada me quedaba a un costado del salón y hablaba poco [...] siempre decía que por ser indígena no aprendía, que las escuelas donde nos enseñaban en la comunidad es de baja calidad [...] nunca le importó enseñar en legua, menos le importó si yo comprendía lo que decía [...] lo importante es terminar con el contenido de los libros [...] (N.1.Ángela. 2015)

Otro de los aspectos que aparecen en las narrativas de los compañeros son aquellos aspectos relacionados con la institucionalidad con la que se enviste la escuela independientemente de las necesidades e intereses particulares de los estudiantes. No importa si los alumnos no tienen las condiciones adecuadas para que les ayuden con las actividades escolares en su casa, si llegan alimentados adecuadamente, si la forma de entender y comprender el mundo se construye a partir de la cosmovisión indígena. Lo fundamental es adaptarse a las condiciones de la escuela, tal como se expresa:

la manera de enseñar se concentró en castigos, desde 1º hasta 6º no les importa si entendemos, si comprendemos, si en la casa hay problemas, si venimos desayunados [...] importa si vienes limpio, si hiciste la tarea, si cumpliste con lo que pidieron [...] aunque en tu casa nadie te pueda ayudar [...] el profesor Marín lo tengo marcado, no por bueno, sino porque fue el responsable de que mucho tiempo yo me avergonzara de mi lengua [...] (N.1.Antonio. 2015)

si tus profesores no te discriminan, lo hacen tus compañeros, eso pasa en la escuela siempre, eso viví en toda mi primaria [...] y en toda mi educación básica y media superior. En la escuela no hay un trato de acuerdo a tu condición social, cultural, lingüística, pedagógica [...] para la escuela todos somos iguales, hayas comido o no, tengas dinero o no, sepas o no, da lo mismo. La escuela te enseña

que todos somos iguales, pero eso no es posible, eso hacen creer pero en realidad lo que hacen es que uno se sume a lo que se quiere en la escuela [...] para mí aprender en la escuela con mi lengua materna fue muy complicado, yo no entendía, pero el maestro se concentraba enseñando en español [...] (N.1.Reynaldo. 2015)

La enseñanza escolarizada, homogénea, se concentra puntualmente en los contenidos escolares, en procesos de aprendizaje lineales donde el profesor impone su forma de organizar y desarrollar el conocimiento en los niños. Ahí el proceso es unilateral de quien enseña y aprende, lo más complejo es que los colaboradores estudiaron en escuelas indígenas con profesores indígenas que no se preocuparon por promover la lengua, sino al contrario de desacreditarla. Afirma Gómez (2011, p. 188) que en su trabajo de investigación sobre procesos educativos y resignificación de identidades en los Altos de Chiapas, que en ninguna de las clases a las que asistió con alumnos indígenas y maestros bilingües indígenas, ni escuchó, ni observó algo donde los profesores hicieran referencia a lo étnico, a las identidades de los alumnos, es decir, que la otredad no se construye tanto en las escuelas como en las relaciones con el mundo ladino.

Existe un distanciamiento entre la escuela y el contexto inmediato al que se debe. Los procesos, las decisiones y actividades se construyen como una isla distante del contexto de los niños; además se desacredita la relación los niños pueden tener con el exterior, por eso no es importante la lengua, la cultura, o las condiciones sociales en las que se encuentra inmerso el niño. La escuela tienen como fin desarrollar los contenidos curriculares más allá de las propias necesidades de quienes viven la escuela cotidianamente. El carácter homogeneizador de la escuela no es responsabilidad única de los profesores, muchos de ellos se encuentran entre la espada y la pared, por un lado deben responder a las exigencias de los contenidos escolares y los resultados de la evaluación, por el otro, una carga social por parte de los padres de los niños indígenas que reconocen como única posibilidad de éxito en sus hijos, si estos se integran al mundo occidental.

La injerencia de los padres en aspectos pedagógicos como pedir que los profesores no enseñen en lengua indígena se convierte en un factor determinante para el proceso de castellanización. Muchos padres de familia por desinformación o por la influencia de los medios prefieren que los profesores enseñen español, incluso prohíben que se promueva la lengua indígena en el aula. Los profesores por su parte en su afán de comodidad para no enseñar en lengua materna o por desconocimiento de una metodología específica prefieren aceptar lo que los padres por desconocimiento creen que es lo más correcto para sus hijos. Antes que dar una justificación sobre la importancia de la lengua, prefieren perpetuar sistemas de enseñanza que excluye por completo la lengua, la cultura y el contexto social al que pertenecen los niños.

Para los colaboradores que recibieron este tipo de educación sitúan la problemática en sus propias experiencias:

decía siempre el profe [...] yo quiero enseñar lengua, pero sus papás dicen que no, además quita mucho tiempo y no va servir a ustedes [...] mejor no perdamos tiempo, es más importante aprender en español, así lo dominan y podemos entendernos mejor [...]" (N.1.Antonio. 2015)

si van a la escuela secundaria afuera [...] Dios lo quiera, es mejor [...] tienen razón los papás de tener miedo que en la ciudad no puedan responder (...) allá nadie habla lengua de ustedes, todo es español, lo que pidan, lo que hagan, lo que quieran estudiar [...] no es para meter miedo [...] mejor aprendamos así como lo dicen los papás [...] Eso nos conformaba, y le dimos la razón, aunque eso se contradijo cuando entre a estudiar a la normal y me dicen que es importante mi lengua [...]" (N.1.Floria. 2015)"

Los profesores de vez en vez reproducimos la normatividad, el eje de nuestra relación con los niños no es de proximidad, sino de distanciamientos, de imposición y de ordenamiento, no sólo de la conducta, sino de también de los contenidos escolares, además de la cultura que se impone. La discusión entre enseñar la lengua materna y el español sigue siendo un debate para los

profesores, por lo general las Escuelas Normales con Plan de Estudios en Licenciatura en Educación Preescolar o Primaria general (1984, 1997, 2012) o el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena de la Universidad Pedagógica de donde egresan los profesores no los preparan para enseñar o tener una didáctica para la enseñanza de lengua materna, aunque sean alumnos de origen indígena que hablen la lengua. Esto sigue siendo un reto para las Escuelas Normales Interculturales en todo el país, crear programas curriculares que promuevan la didáctica y conciencia de la lengua para promover procesos de aprendizaje horizontales con los niños indígenas.

Los contenidos escolares del que se forman los profesores tiene que ver con planeaciones didácticas, didácticas específicas, teorías pedagógicas, etc. Por otro lado, en el caso de Chiapas apenas en el 2009 comenzaron a salir las primeras generaciones de profesores interculturales que se formaron como profesores interculturales bilingües con el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe, con una línea de formación específica sobre Lengua y Cultura, pero que en su estructura curricular tampoco responde a las necesidades de formación de los profesores para enseñar en lengua materna en las comunidades –de esto tendremos oportunidad de comentar más adelante–. Es importante observa que los Planes y Programas de Estudio en Educación Básica hacen referencia a que el aprendizaje del español como segunda lengua tiene que partir de la lengua materna en un proceso donde el alumno se vaya apropiando y comprenda las dos lenguas, de manera tal que al finalizar el sexto grado de educación primaria los alumnos debes ser bilingües, tendiendo las “competencias” en las dos lenguas.

La posibilidad de poder consolidar esta relación bilingüe en la enseñanza de los niños no es un asunto menor, porque los conocimientos, el aprendizaje y la enseñanza a partir de la lengua indígena se encuentra distante, por la total ausencia de programa de formación en lenguas indígenas que sean concretos en la formación de los profesores, además de la limitación en los Planes y Programas de Estudios. Es decir, un problema fundamental en los profesores que se encuentran en las comunidades indígenas, sean indígenas o no, es la falta de

formación, capacitación en lectura y escritura en las lenguas maternas. Además de la concientización de los mismos en reconocer y promover procesos de educativos equitativos para los estudiantes, esto es, un proceso educativo que no implique la imposición de una forma de ver, entender, comprender y construir el mundo, sino de respetar las formas en que los niños lo piensan y organizan desde su cultura.

Resulta interesante destacar de las narrativas de los colaboradores de la investigación, porque la experiencia les posibilita construir un escenario distinto al que fueron formados en la educación básica. En sus propias palabras explican:

el estudio me gustaba, no me gustaba ver los castigos de los maestros con mis compañeros, habían quienes no entendían español y eso les complicaba [...] yo tenía ventaja porque mis papás me enseñaron a hablar en español y en lengua, pero muchos de mis compañeros no, y por eso no comprendían [...] eso lo sé porque se acercaban a mi a preguntar [...] pero se convertía en razón para castigo [...] La forma de enseñar de los profesores no se concentraba en nuestras capacidades, era como si todos fuéramos iguales o aprendiéramos de igual manera [...] lo que más les preocupaba era cumplir con los contenidos y no tanto si aprendíamos o no [...] (N.1.Floria. 2015)

la educación que recibí en la primaria y en la secundaria marcaron mi vida, entendí que si uno quería ser alguien o salir adelante se tenían que asumir como ciertas formas o maneras de relacionarte, negar algunas cosas como tu origen o tu lengua [...] los profesores aprenden algunas palabras, por lo general las más feas porque sirven para regañar, no tanto una palabra amorosa [...] la escuela en la comunidad se concentró en educarnos para afuera, a sacarnos de nuestra forma ordinaria, entendí que la escuela era eso, un espacio donde se educa para poder relacionarte afuera, con la gente educada y si eso significaba perder tu esencia pues se perdía y ya. Sólo al profe Migue le importamos, pero eso pasó hasta 6º grado, porque fue el quien creyó en nosotros, fue quien nos dijo que podíamos salir adelante siendo nosotros mismos, él se ponía de ejemplo y nos hacía ver que todo era posible si queríamos [...] (N.1.Reynaldo. 2015)

Estar quietos era una buena manera de sobrellevar las clases de la profe Juana, ella era indígena de Huixtán, pero como que le daba pena hablar tsotsil, aunque nosotros identificamos que hablaba la lengua nunca podíamos hablar, nos ponía actividades y pedía que se realizaran en silencio, nunca le vi una sonrisa, era muy seca, una persona con pocas palabras, sólo ordenaba lo que se tenía que hacer y de esa forma se pasaba las clases. Recuerdo que en la Normal uno de los estigmas que se le pone a los indígenas es que son de pocas palabras, que no se comunican por pena a su lengua o que expresen mal algo [...] (N.2.Valeria. 2015)

Las relaciones asimétricas que se observan en las narrativas de los compañeros profesores derivan también de ese formato que la escuela tiene con respecto al “éxito” escolar, una educación que prepara a los individuos para la sociedad, para los logros de los fines educativos, para que cada estudiante se “forme” para poder rendir a las necesidades sociales que se impone, una preparación que el sistema llama “educación para la vida”. En palabras de Bourdieu (1997) la “violencia naturalizada es una acción que se ejerce tantas veces en nombre de lo pedagógicamente aceptado. Así se imponen significados que se legitiman.

Podemos decir que este tipo de educación no da cabida a la otredad, ni a la alteridad; en la que el maestro obvia las particularidades personales de quien va a formar y establece una línea o una distancia que demarca dominación y poder unidireccional que no permite el intercambio de saberes, de sensaciones, sentimientos e interpretaciones, entre quien enseña y quien aprende. La relación de proximidad es la que se establece como verticalidad en la acción educativa pues es el profesor quien decide, programa, autoriza, selecciona, fija o caracteriza lo que se debe y cómo se debe aprender.

Afirma Gómez (2011) “que la educación escolar que se imparte en las comunidades indígenas, ostenta el título de educación indígena o educación intercultural bilingüe porque los agentes que en él participan se identifican o son identificados como tal, de acuerdo a las condiciones y precisiones del sistema

educativo” (p. 197). De la relación del Estado mexicano con los maestros bilingües se ha creado un espacio de relaciones en el que se juegan relaciones de poder escolar, económicos, y políticos, en los que generalmente los problemas pedagógicos ocupan sólo una parte mínima de esas relaciones, además de que sirven para posicionar o reposicionar a los profesores, más que pensar en los estudiantes.

Al finalizar este breve apartado es importante destacar dos cosas:

- a) la continuidad de programas educativos que son más de los mismo para las comunidades indígenas y
- b) la reflexión que hacen los agentes sobre esas prácticas dolorosas que les permiten reposicionarse ante tal situación.

Lo primero tiene que ver con un bilingüismo practicado en la educación indígena que ignora los avances de la lingüística, así como los aportes actuales sobre los enfoques y métodos de enseñanza de la lengua, primero en la formación de los profesores y luego en la enseñanza de los niños en las escuelas primarias. Lo segundo responde al posicionamiento que asumen los agentes que reflexionan estas experiencias con lo vivido como estudiantes, lo que les permite resignificar lo que actualmente hacen en la aulas.

Me parece que lo fundamental de la narrativas de los agentes es la manera en como hacen ver una realidad desde donde fueron formados, y a donde ellos vuelven ahora como profesores. Lo que podemos observar en estos primeros extractos es el sistema de educación que aún impera en las aulas, procesos que no responden a una pedagogía amorosa, sino de maltrato y castigo, imposición y desacreditación de formas de pensar y significar el mundo. Cultura y lengua están presentes cotidianamente en las aulas escolares en las comunidades indígenas, la relación entre eso y los aprendizajes son fundamentales, ya que pensamos, expresamos y actuamos por medio del lenguaje y nuestra cultura. Cuando a un niño o niña indígena se le enseña que no debe pensar y utilizar su lengua materna porque ésta no tiene valor o porque es una lengua que no se habla en otro lugar

donde podrá estudiar se le generan problemas de identidad y seguridad que provoca consecuencias profundas e irreversibles.

Lo que aquí se nos exponen en las primeras narrativas, nos muestran realidades que no han sido superadas, formas de enseñanza que aún mantienen un sistema de educación donde el otro es tratado como un diferente, como ordinario, como primitivo, por lo que debe ser educado. Como dice Bello (2007, p. 228) por mucho tiempo ha estado vigente de que la letra con sangre entra, a pesar de los intentos de desterrar dichas prácticas.

### **5.1.3. Autoridad y poder en las experiencias escolares**

Estamos contruidos de sedimentos, de historias vividas, de subjetividades que nos constituyen como sujetos. Muchos de esos sedimentos tienen vinculación directa con quienes formaron parte de la construcción de nuestras identidades, nuestros padres, profesores, amigos, familiares, y principalmente la recursividad que hacemos como sujetos en un contexto social específico y determinado. Así, tanto en el espacio familiar como en la escuela las experiencias se van sedimentando en relación con el “otro”, una relación que puede ser horizontal o vertical dependiendo del lugar que se ocupe o nos permitamos con ese “otro”.

La escuela se configura como un espacio donde estas relaciones pueden o se dan de forma horizontal o vertical, dependiendo siempre de los intereses presentes en el proceso educativo. En este caso las experiencias que acá se rescatan de los profesores está directamente vinculada con aquellos sedimentos que siguen presentes en el discurso o en los actos y que buscan una especie de *escape* que encuentre sentido en las prácticas docentes. Las preguntas que nos hicimos fueron: ¿Cuáles son los rostros que aún siguen presentes en nuestras prácticas docentes? ¿Por qué algunos profesores los recordamos con alegría y a otros con enojo? ¿Qué diferencia hay entre buenos y malos profesores? ¿Cómo significamos la disciplina y el castigo en nuestra práctica como profesores interculturales?.

Lo descubierto en este apartado nos permite reflexionar lo que aún permanece en las prácticas docentes, aun cuando los compañeros se nombran profesores interculturales hay esquemas o modelos que permanecen y perduran durante mucho tiempo, muchas de estas experiencias se sedimentan sin que ellos se den cuenta y se naturalizan en los actos y en la relación que establecen con los “otros”. Lo importante de reescribir las historias de vida con relación a los rostros que los marcaron permite reflexionar hasta donde como profesores interculturales se siguen reproduciendo sedimentos que se han naturalizado, rebasando las buenas intenciones de nuestra formación como profesores interculturales.

Las historias que reescriben los profesores visibiliza una escuela o una práctica docente que convirtió la enseñanza en un acto mecánico, vertical y unidireccional, en el que uno –profesor– es quien detenta el poder de enseñar y otro –estudiante– es quien aprende; una relación de causa-efecto, de enseñanza y aprendizaje traducidos en una educación intencional, de ida y vuelta donde todo puede predecirse y controlarse. Algo que podemos incluso llamar como prácticas violentas en la escuela, que no siempre son físicas sino otro tipo de violencia inadvertida, suave, invisible y silenciosa que la ha convertido en algo naturalizado y propio de las relaciones entre profesores y estudiantes. Esto podemos precisarlo en las siguientes narrativas:

en mi educación tengo distintas imágenes que influyeron en mi vida [...] la de mi padre que falleció cuando era niña, él era profesor y siempre me enseñó la responsabilidad, siempre me ayudaba con las tareas, pero incluso el me castigaba cuando algo no salía bien, o cuando ensuciaba mis cuadernos [...] pero también me dejaba sin mi gasto de recreo si algo no salía bien [...] también tengo la imagen de mi profesor Roberto, un profe que siempre enseñó con premios y castigos [...] Para mí fue difícil estar sentada en la sección de los alumnos de aprendizaje lento, así nos clasificaba mi profesor: los adelantados, los intermedios y los de aprendizaje lento [...] Él dejaba sin recreo, pero su castigo más fuerte era cargarnos de tarea [...] creo sin que mi carácter como profesora se hizo con el de ellos, creo que muchas veces actuó así con mis niños para que se disciplinen [...] creo que si ellos no hubieran actuado así no sería

una buena alumnos [...] aunque mi padre era duro en su forma de enseñar, creo que gracias a él soy lo que soy [...] (N.2.Cristina. 2015)

Más allá de lo autoritario lo que se puede visibilizar es el ejercicio de poder al que deviene una acción pedagógica de este tipo, un abuso de poder para controlar al otro, desconociendo sus derechos e imponiendo un orden y una verdad arbitraria, estas son algunas de las prácticas que experimentan los estudiantes en su relación con sus maestros, y que existen como prácticas del docente legitimadas y naturalizadas, sin que se analicen sus implicaciones en términos de violencia (Suárez y Márquez, 2009). En palabras de los colaboradores estas experiencias se presentan como cotidianas, pocas veces expresadas verbalmente.

cada que salía de la clase, me invadían muchas ideas, veía el rostro del profesor y me provocaba miedo... ¡veía a un monstruo cada vez que entrábamos en su clase! Me recordaba a mi papa, y en ocasiones me preguntaba: ¿Quién será el más malo? mi padre o mi tío maestro, y entre mi decía, creo que los dos, porque llevan la misma sangre [...] el maestro era desconocido –aparentemente– pero es triste que muchas veces al iniciarme como profesor, repetí esas prácticas – bien aprendidas por cierto– (N.2.Javier. 2015).

Mientras no se hace conciencia sobre los sistemas de poder que se ejerce en la escuela, el proceso se reproduce como un sistema normalizado. Quizá se “puede destruir ese poder de imposición simbólica a partir de una toma de conciencia de lo arbitrario, lo que supone el develamiento de la verdad objetiva y el aniquilamiento de la creencia que la sustenta” (Gutiérrez, 2004, p. 298).

En los dos casos podemos observar la aceptación del castigo, de la disciplina como formas de aprendizaje que se instituyen y se naturalizan en los actos y en las prácticas de los profesores, incluso se repiten, se imponen y perduran en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aún cuando los profesores han pasado por un proceso de reflexión sobre las implicaciones que tiene este tipo de enseñanza en los niños, aún cuando ellos mismos vivieron este tipo de

violencia como alumnos, reconocen que estas formas les permitieron ser lo que son o se moldearon de acuerdo a la situación, es decir que la disciplina, los castigos, y las exigencias se naturalizan en nuestros actos, de modo que nos acompañan hasta que somos capaces de destrabarlas con otros mecanismos.

mi padre siempre dijo que si a uno no lo castigan era más fácil descarrilarse [...] decía que la disciplina forma el carácter [...] eso también lo percibí con ciertos profesores, por ejemplo en la secundaria creo que encontré el mejor maestro, porque era de los que eran exigentes y disciplinado y eso motivaba para aprender, eso sí los que se quedaban se quedaban y el profe reprobaba sin tocarse el corazón. Ese profe siempre fue bien reconocido por todos los alumnos, el profe con el que todos entrabamos clases, nadie faltaba, todos tomaban nota, nadie hablaba, ni la mirada levantábamos [...] (N.2.Javier. 2015)

no pueda hablar tan bien de mis profesores, porque por cada error que cometiéramos, nos jalaban las orejas y nos decía que aun día tendríamos orejas de burros [...] veía que muchos de mis compañeros que lloraban [...] nunca me atreví a participar dentro por el miedo a equivocarme y recibir mi castigo. [...] una vez me dieron mi varazo, sentí dolor, pero también mucha vergüenza frente a mis compañeros [...] también recibí castigo por llegar tarde a la escuela [...] la maestra de cuarto grado nos dejaba sin silla [...] recuerdo que cuando me pasó me la pase haciendo mi tarea parada sin reclinarme en la pared –no estaba permitido–, a veces llegué a pensar que me lo merecía [...] era sus formas de disciplinarnos para ser bueno estudiantes (N.2.Cristina. 2015)

La educación se reproduce y los sujetos reproducen el esquema desigual con argumentos donde lo institucional requiere de ciertos mecanismos que le permiten operar de forma ordenada y rígida. Refiriendo a lo que Bourdieu (1980) señala como *habitus*, precisa que éste se constituye en aquello que a los agentes les permite hacer y actuar, sin que sea algo consciente, sino, más bien algo propio que se evidencia cotidianamente en las maneras de pensar, hacer, comportarse y producir discursos. Así se puede distinguir en la siguientes narrativas:

yo se que no hicieron bien al imponer castigos en mi forma de enseñanza, pero esas experiencias me ayudan a tomar decisiones cuando estoy desesperada y no puedo disciplinar a mis niños [...]. La forma de educación que tienen nuestros padres, incluso hermanos mayores, o profesores o los adultos es que siempre deciden por ti, eso lo hacen por que creen que aún no sabes decidir [...] por ejemplo yo decidí ser profesora más por mis padres y mis hermanos que fueron los que decidieron que debía ser profesora y pues yo acepté, ahora se que fue lo mejor en mi vida, soy una profesora comprometida y amorosa con mi profesión, aunque a veces repito lo mismo que hicieron conmigo (N.2.Ángela. 2015)

para él profe era muy “ordinario” –como decía– seguir hablando en lengua, por eso cada palabra que pronunciáramos mal en español hacia que lo repitiéramos frente al grupo hasta decirlo bien, dejaba que los otros niños se burlaran [...] ¡Eres primitivo! Esa era su mejor palabra [...] le hizo creer a nuestros papás que si seguíamos hablando así no tendríamos oportunidad en otros lugares [...] por eso mi papá también me castigaba si no pronunciaba bien el español en la casa [...] después comprendí, cuando llegué a la ciudad que tenían razón, porque los compañeros y los profesores se burlan si hablas en tu lengua [...] ahí comprendí que tenían razón nuestros padres y los profesores de la comunidad [...] (N.1. Antonio. 2015)

también el profe Abelardo me trató de lo peor, por ser un mal alumno siempre me pegaba, me golpeaba porque insistía que quería que aprendiera [...] aparte de eso llegaba a mi casa al decirle mi papá y mi papá enojado me volvía a pegar porque de seguro no hice la tarea o no obedecí al maestro. [...] me enseñaron a obedecer, a ver el aprendizaje como obligación [...] (N.1.Reynaldo. 2015).

Los argumentos que elabora la escuela para justificar sus procesos están mediados por los mismos agentes, quienes por un lado reproducen estos mecanismos de poder y opresión que invisibiliza a las personas, dando por hecho que el logro de los principios educativos se cumplen siempre y cuando los procesos se apeguen a los principios establecidos desde el marco de la

normatividad escolar. Así la violencia adquiere dimensiones devastadoras cuando el significado que impone a los sujetos es aquello que quiere dar entender, es decir, la “disciplina y el castigo no es violencia, sino educación”, esto es lo que se justifica y perdura en nuestros actos.

Pueden ser incluso disposiciones duraderas y transferibles que se repiten y se sedimentan en nuestros actos o en la relación que establecemos con los otros socialmente. En otras palabras “estructuras estructuradas, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente ‘regladas’ y ‘regulares’ sin ser en nada el producto de la obediencia a reglas y, siendo todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta” (Bourdieu, 1980, pp. 88-89). Como lo señala Gutiérrez (2004) se constituyen en estructuras sociales incorporadas.

el profesor Manuel o el tío Manuel había planeado una clase de matemáticas, la dinámica era pasar al frente y resolver unas multiplicaciones que él previamente los había escrito. Teníamos que resolverlos bien y al no hacerlo correctamente nos tomaba de las patillas y nos colocaba en filas y de rodillas, era como si se tratara de pedir perdón por alguna falta o culpa. Teníamos que memorizar en voz alta las tablas de multiplicar, del uno al nueve [...] ese día, el rostro de mis compañeros y amigos empalidecieron. [...] algunos compañeros se reían, mientras otros se compadecían [...] eso expresaban con su mirada. [...] nos mirábamos con solidaridad, una mirada de tristeza, de dolor, de incompreensión de la inocencia [...] no entendía las razones, ni las causas que se tenían para realizar el fatal ejercicio de violencia, la impotencia y la injusticia que ahí se ejercía a manos del profesor (N.2. Reynaldo. 2015).

Reconozco la dureza de la educación de mi padre, un hombre callado con tantas mujeres, éramos 6 hermanas y mi mamá. Mi padre siempre dijo que si no queríamos estudiar que no importaba que estaban las tierras para trabajar en la

Ranchería la Gloria, acá en Ocosingo [...] pero yo siempre me esforcé, más que mis hermanas, fui la primera en salir de la comunidad para poder estudiar, aparte de esfuerzo considero que también tenía el cuero duro (como dicen por acá) [...] pero mi ejemplo fuerte fu mi madre, creo que es a ella a quien le debo haber sido profesora, retome su manera de ver la vida, su trato con las personas, su paciencia aunque le trataran mal, soportar el trabajo en la casa y en el campo, inspirarme a que saliera adelante (N.2.Floria. 2015)

De esta forma, siguiendo las palabras del autor, el habitus se hace cuerpo de diferentes formas y se constituye a la vez, en un principio organizador y productor tanto de esas prácticas, como de sus representaciones, que por efecto, son durables y transferibles en el tiempo. En este proceso pedagógico que se ejerce con violencia se naturaliza y se mediatiza a través de distintos dispositivos, entre los que destacan los simbólicos, porque tienen mayor efecto en las personas haciendo creer que de esta manera la educación alcanza sus fines, en la medida que los sujetos hacen natural procesos de inculcación y reproducción de lo que van interiorizando en los espacios escolares. Algo que Gutiérrez (2004) expresa “como interiorización de la exterioridad, el habitus hace posible la producción libre de todos los pensamientos, acciones, percepciones, expresiones, que están inscriptas en los límites inherentes a las condiciones particulares –histórica y socialmente situadas– de su producción” (p. 294).

Las personas son negadas en tanto sujeto social y son tratados como objeto social. Lo más complejo es que si bien esto sucede con los niños, también podemos encontrar que los adultos lo padecemos, por eso los docentes entrampados y sometidos en la red de jerarquías rutinizamos y ritualizamos las prácticas, creando con ello una amalgama de procesos que se reproducen y perduran durante muchos años. Además estos procesos son difíciles de destrabar con buenas intenciones, se requiere que los agentes concienticen esta amalgama que los sedimenta y mantiene al límite de las prácticas que realizan con los estudiantes, es decir, se requiere del cuestionamiento constante de lo que hacemos para pensar y repensar nuestros actos más allá de lo institucionalizado.

Otras referencias que encontramos en las narrativas siguen mostrando lo doloroso de un proceso educativo, pero emerge también la reflexión de los agentes sobre aquello que consideran no adecuado, no comprensible en un tipo de educación desigual. Es decir, que si bien la violencia se naturaliza como una acción normalizada en los procesos de aprendizaje, también es cierto que son los propios agentes, en un proceso de reflexividad que pueden visibilizar lo que vivieron, y viven aún desde sus propias prácticas escolares. Esto implica que en esta relación agente-estructura hay una posibilidad de recursividad que implica romper con lo que se establece o impone desde la escuela, o en las prácticas de los profesores. Notemos lo que reflexionan los colaboradores:

en el aprendizaje hay algo que es incomodo para uno, por ejemplo que siempre existan castigos no sólo por tus padres, sino incluso por tus mayores, en mi familia siempre se ofrece respeto a los mayores, aunque hay momentos que no tienen razón, por ejemplo en el caso de los profesores cuando castigan sin dar una explicación [...] sin embargo se baja la cabeza y se obedece [...] ahora comprendo que hay que dar una explicación a los niños siempre que se les diga que algo no está bien, o que no lo deban hacer. Me parece que tanto a padres como a profesores nos falta un poco de modo para hacer las cosas. (N.2.Ángela. 2015)

puedo decir que fui un alumno destacado entre mis compañeros, pero había algo que no me gustaba, que el profesor de 3º y 4º, que fue el mismo lo aclaro, siempre nos comparaba. Si alguien salía mal, siempre hacia que yo levantara la mano para que vieran el ejemplo de cómo debían hacerse las tareas [...] eso pudre, porque todos te señalan. Por eso, si hay algo que yo no hago es decir que uno sabe más que otro, creo que el respeto inicia desde ahí, uno no puede impedir la violencia no generando más violencia al comparar entre alumnos (N.2.Antonio. 2015)

[...] tenía una idea de cómo ser profe [...] siempre mi referencia fue mi profe de primer año [...] pero no una referencia buena, porque ahora que escribo y reflexiono [...] siento impotencia porque no hice nada en ese momento [...] en

mis primeros 2 años el profe no sólo me regañaba todos los días, sino me sacaba del salón y me reprobó [...] me hizo repetir año [...] soy profesora nueva, como decimos, pero estoy dispuesta a no repetir la discriminación que sufrí [...] (N.2.Lupita. 2015)

Es importante considerar que las precisiones como: - *“Ahora comprendo que hay que dar una explicación a los niños siempre que se les diga que algo no está bien”*. - *“Creo que el respeto inicia desde ahí”*, - *“Estoy dispuesta a no repetir la discriminación”*, referidas en las narrativas son aspectos que valen la pena identificar como procesos reflexivos que los agentes revisan de sus experiencias, pero lo posibilitan como destrabe en sus prácticas actuales, pero de manera especial desde su postura como profesores interculturales.

Es cierto que de acuerdo a lo expuesto con anterioridad las formas naturalizadas se reproducen gracias a mecanismos que operan, no sólo en la escuela, sino además, en nuestros propios actos como sujetos en tanto sociales. Lo que expresa Gómez (2011) al analizar estos aspectos es que la educación como proceso de comunicación pedagógica impone la violencia simbólica con una doble arbitrariedad: por un lado impone un poder arbitrario y por otra una arbitrariedad cultural, la cual es más efectiva en tanto que se le desconoce como violencia y se le reconoce como proceso pedagógico legítimo en las actividades que impone la escuela y que reproducen algunos profesores con sus prácticas cotidianas, algo que se denomina reproducción social hegemónica.

Pero contrario a eso, la reflexividad de lo vivido potencia otros aspectos que sirven de recurso a cada profesor que expresa sus experiencias. Es a lo que se refiere Contreras (2010) que el saber de la experiencia se forma precisamente en la apertura a la experiencia, no en la suposición de que ya se sabe. Es decir, que es experiencia y saber en la medida que cuaja en relación de interrogación con lo vivido y en la mirada abierta a aquellos y aquellas con quienes entramos en relación. Las experiencias que vierten en sus escritos sirven como recursos potenciales que destraban lo que ahora hacen como profesores, no repetir las viejas prácticas desde la que fueron formados.

Vivir y experimentar sirven como recursos que permiten hacernos de dispositivos de los cuales los agentes (profesores) podemos apropiarnos, para resignificar nuestras prácticas en la relación cotidiana que establecemos con los niños. A lo que me refiero con esto, es que la práctica no debe ser automatizada por los sujetos, sino una práctica que supone vivir y actuar manteniendo una relación pensante con el acontecer de las cosas. Para poder analizar esto, en las siguientes narrativas, se pueden distinguir procesos de reflexividad al que nos referimos.

## **5.2 Re-significar las experiencias escolares desde la hospitalidad**

### **5.2.1. Educar desde la hospitalidad, más allá de lo institucional**

Para Alliaud (2002) los maestros llamados “inexpertos” son portadores de modelos, concepciones y representaciones acerca de los procesos escolares, las escuelas, los docentes y su trabajo. Pero estas representaciones y modelos se des-configuran y re-significan a partir de la reflexividad que hacen de la experiencia vivida. Al operar dispositivos se descombran procesos añejos y se apertura modos distintos de ver o entender las prácticas escolares. Tal como lo afirma una de las colaboradoras:

tenía una idea de cómo ser profe [...] siempre mi referencia fue mi profe de primer año [...] pero no una referencia buena, porque ahora que escribo y reflexiono [...] siento impotencia porque no hice nada en ese momento [...] en mis primeros 2 años el profe no sólo me regañaba todos los días, sino me sacaba del salón y me reprobó [...] me hizo repetir año [...] soy profesora nueva, como decimos, pero estoy dispuesta a no repetir la discriminación que sufrí [...] si hablamos de educación intercultural como respecto y valoración de la cultura considero que no debería haber discriminación [...] pero ahora sé que eso es solo algo idealista en el Plan de Estudios, porque para mi hacer educación intercultural tiene que ver con el respeto que se merecen mis niños, porque son seres humanos y no animales (N.1.Lupita. 2015).

En proceso de recuperación de la experiencia vivida la profesora reflexiona sobre el escenario de formación, además contextualiza la práctica docente como un referente para posibilitar el cambio en el espacio educativo. Ese reconocimiento de lo vivido es un recurso potente que recupera al reescribir la narrativa, este dispositivo dialógico con ella misma se convierte en un recurso que permite otra actitud y posicionamiento como profesora intercultural. Así el dispositivo de la reflexividad no sólo recupera la experiencia, sino que ubica al sujeto en su rol docente, además la recursividad juega como péndulo que obliga a recuperar los momentos vividos como alumna, esta dualidad alumna-docente va constituyendo la identidad y un posicionamiento como profesor intercultural.

Muchos de estos profesores, aunque se afirma que asumen modelos pedagógicos propios de la experiencia como estudiantes, la realidad es otra, porque más que reproducir una cultura escolar, estas experiencias sirven de recursos para no reproducir estos modelos de enseñanza que en ellos dejó marcas inolvidables:

yo no repetiría lo mismo. Para mí fue muy difícil que mi maestro me discriminara en la primaria, todo por no saber hacer las cuentas como él quería o por llegar tarde siempre me castigaba. Él decía que yo no sabía, pero bien que yo podía atender una pequeña tiendita que mi mamá tenía y daba cambio, y hacia cuentas y compraba lo que mi mamá me dijera cuando llegaban los vendedores. Muchos profesores no se interesan en saber qué pasa con nosotros los alumnos. Yo no soy una profesora así, aunque soy de poca experiencia, para mí lo más importante son mis alumnos, saber que sienten, que problemas traen o porque llegan tristes es una forma de estar cerca de ellos y no repetir lo que hicieron conmigo profesores que sólo les importaba avanzar con el contenido (N.Lupita.1 2015).

Las formas ideológicas de la subjetividad y la diversidad matizan la interacción en el aula escolar y el aprendiz. Los contenidos escolares se vivencias como dadores de satisfacción o de dolor. El ser sujeto de las intenciones y

acciones del otro es el medio, es el medio a través de cual el educando se reconoce como existente en el aula. El cómo afirme o niegue su posición social y de aprendiz constituye la fenomenología de la subjetividad en la institución escolar, esta se erige como la dimensión narrativa del sí. Esto suscita “la reflexión en cuanto los cambios que afectan al sujeto capaz de designarse a sí mismo al significar el mundo” (Ricoeur, 2003, p. 109).

para mí fue difícil estar sentada en la sección de los alumnos de aprendizaje lento, así nos clasificaba mi profesor: los adelantados, los intermedios y los de aprendizaje lento. Después aprendí que lo único que yo necesitaba era un poco más de atención, porque necesitaba que me explicaran de forma diferente para poder realizar las actividades, por eso considero que yo no haría lo mismo, yo recuerdo bien a mi profesor Esteban, que era una persona que siempre ponía atención sobre nosotros, creo que en el fondo soy así con mis alumnos [...] (N.1.Cristina. 2015).

Hay en la historia de cada alumno o profesor una información guardada a la que se vuelve siempre, ya sea para no ser repetida por ser dolorosa o para ser un ejemplo a seguir por los buenos momentos que significaron en la vida escolar. En todo caso es un saber propio y común entre quienes pasaron por las instituciones escolares y a ellas vuelven para trabajar. De este modo, Alliaud (2002) indica que el colectivo magisterial parece provisto de una “cultura”, “formato” o “gramática” (escolar) constituida por significados, formas de pensar y de actuar compartidas; especie de esquema o estructura estructurante (habitus) que se “activa” en los puestos laborales, traducido en un sin fin de acciones particulares.

Sin embargo, estos profesores que muestran sus breves experiencias, también se asumen como actores y agentes de cambio, que transforman sus prácticas no exclusivamente por un saber o una orientación propia de la formación académica que recibieron como profesores interculturales, sino por las “marcas” en el trayecto de su vida escolar como profesores en formación. Al revivir estas experiencias en sus prácticas docentes, prefieren dar un sentido distinto a la

práctica, no se asumen como depositarios de modelos y roles institucionales, sino como sujetos de cambio de una tarea como aprendices o como novatos.

Litwin (2008) recalca que en el esfuerzo por comprender el desafío de enseñar también “podríamos incluir relatos de mujeres y hombres que con sabiduría trascendieron los años o los siglos por sus buenas enseñanzas y los recuerdos que dejaron en quienes fueron sus discípulos” (p. 11). En el proceso de conformación de la experiencia docente, los profesores inexpertos recuperan también prácticas del pasado y del presente con una mirada crítica que les permite asumir su propia postura como profesores. Esta mirada crítica retrospectiva ofrece recursos para visibilizar quiebres importantes en la evolución del quehacer como profesores, de las necesidades que tienen para posibilitar prácticas innovadoras, para transformar procesos educativos que los involucran como docentes, pero al mismo tiempo involucran a sus alumnos.

si alguien salía mal, siempre había que levantara la mano para que vieran el ejemplo de cómo debían hacerse las tareas [...] eso me hacía enojar mucho, porque todos te señalan. Por eso, si hay algo que yo no hago es decir que uno sabe más que otro [...] el respeto inicia desde ahí, uno no puede impedir la violencia no generando más violencia al comparar (N.1.Antonio. 2015).

durante los primeros dos años de educación primaria siempre fui inquieto, no quería estudiar, simplemente quería jugar [...] mi padre (...) en dos ocasiones me encontró jugando canica afuera de la escuela, me agarró a cinturonasos [...] además era fácil de escaparme del salón de clases porque era de madera y aparte tenía una abertura donde hacían falta varias tablas, lugar donde se me hacía fácil salir después del pase de lista. [...] en cuarto grado como me dificultaba leer tuve de maestro a Juan Abelardo, un profe que no quiero recordar [...] (N.1.Reynaldo. 2015).

Las conversaciones son esperanzadoras, aunque también es cierto que de no fortalecerse el proceso de reflexión, de crítica, de cuestionamiento constante de la realidad docente y sus complejidades, es fácil volver a las prácticas añejas que

siguen como modelos desde su formación en el trayecto escolar. Lo que Dubet (2003) indica puntualmente afirmando que los maestros han sido formados o formateados por un “programa institucional” constituido desde lo moderno, la estructura a la que se responde es siempre bajo los esquemas y modos de socialización específicos.

Quienes ingresan con todo el ímpetu de innovación de pronto son frenados por estos sistemas de organización, de no tener en cuenta que la escuela es estructurante con las prácticas, por lo que es fácil volver a añejas formas de educar. Aunque la fuerza de la institución con su propia cultura va creando condiciones específicas sobre cómo actuar con los alumnos para hacer de ellos “buenos aprendices”, los profesores nóveles que comparten sus experiencias, indican que repetir las prácticas docentes que vivieron sería volver al pasado, especialmente si el contexto exige otras formas de educación.

En la experiencia vivida como alumnos los profesores expresan y destacan aquellos momentos de afectación, momentos dolorosos que marcaron y sedimentaron su historia como seres humanos. Ante esta situación que entre todos hemos categorizado como violencia naturalizada, es posible responder a la siguiente pregunta: ¿Qué implicaciones tienen estas experiencias en nuestras practicas como profesores interculturales?, ¿es posible hablar de educación intercultural destrabando nuestras historias a partir de la reflexividad?, ¿podemos construir una educación intercultural ética, política y pedagógicamente posible en y desde la escuela?

Es posible que no respondamos a todas las preguntas en su conjunto, pero nuestra intención particular con nuestras reflexiones es comenzar a abrir una pequeña abertura en el corazón del Sistema Educativo mediado por intereses de poder, que sigue avanzado y legitimando procesos de homogenización pedagógica, curricular y política para las comunidades indígenas. Contribuyendo con ello a generar mayor desigualdad, pobreza y marginación, lo que ha generado que grupos minoritarios, movimientos sociales vayan convirtiéndose en la válvula de escape de un contexto a punto de explotar.

Si bien es cierto los grupos minoritarios en contra de la política de gobierno están haciendo lo suyo, me parece que comenzar por los agentes educativos (profesores y alumnos) hacia un proceso de reflexividad de lo que viven y hacen como profesores, también puede servir como otra de esas válvulas que reorienten las prácticas docentes y con ello también cambiar las políticas educativas que se hacen a la medida –para mantener el orden y el poder– que siguen explotando y marginando.

La teoría de la estructuración que Giddens (2006), nos ayuda a pulsar estas experiencias para comprender las prácticas sociales de los agentes en el contexto específico que ahora se encuentra, es decir podemos ayudarnos a comprender cómo en esta relación estructura-agente a partir de la reflexividad se posibilitan otros medios que nos vehiculizan hacia la conciencia práctica. Como lo expresa él mismo “lo que los agentes saben sobre lo que hacen y sobre las razones de su hacer –su entendimiento como agentes– es vehiculado en buena parte por una conciencia práctica. Una conciencia práctica consiste en todas las cosas que los actores saben tácitamente sobre el modo de ‘ser con’ en contextos de vida social sin ser capaces de darles una expresión discursiva directa (Giddens, 2006, p. 24).

Recuperemos algunos de los fragmentos de las narrativas de los colaboradores para poder distinguir los posicionamientos que ellos asumen como profesores interculturales al significar las historias de vida que los marcaron como estudiantes. Consideramos que como agentes están calificados para verbalizar las razones de sus actos, tienen capacidad no sólo de realizar y cumplir constantemente su obrar, sino de explicarlo con palabras. Esta potencialidad de hacer, realizar y dar razones de su obrar se halla sujeta a un dispositivo reflexivo y racional, que da la posibilidad a un agente de tener un control sobre las situaciones de su obrar y justificarlo de manera argumentada, cuando sea interpelado por otro agente.

no podemos seguir repitiendo lo mismo aunque la cultura escolar te quiera llevar por ese rumbo [...] considero que haber vivido maltrato, humillación, pobreza y que mis clases no fueran en mi lengua es algo que no debe repetirse, al menos

no en mi condición de profesora [...] no puedo seguir repitiendo eso [...] no me parece justo, ni para mi, ni para los niños [...] que importancia tiene ser profesora intercultural si voy a seguir repitiendo lo mismo. [...] no lo hago como lo hacían mis profesores [...] ya no son esos los tiempos [...] ahora comprendo que lo único que yo necesitaba era un poco más de atención, porque necesitaba que me explicaran de forma diferente para poder realizar las actividades, que me lo explicaran en mi lengua al menos [...] (N.1.Cristina. 2015).

muchos compañeros que aún no dominaban bien el español se les complicaba, eran los que menos hablaban, los que menos preguntaban [...] no se trata de la disciplina, creo que hay otras formas de enseñar, se requiere de confianza, de que los niños puedan preguntar, que colaboren entre ellos, que aprendan entre ellos, brindarle ayuda a quienes lo necesiten [...] eso en todo los niveles, desde la primaria hasta la universidad, porque incluso en la Normal, que es un nivel universitario se necesita de comprensión por parte de los profesores para poder entender cosas que se dificultan [...] lograr eso es lograr que lo intercultural sea posible [...] me refiero a que lo posible de la educación intercultural es lograr comprender al estudiante como un igual, pero también como diferente (N.1.Javier. 2015)

Tal como lo dijimos con anterioridad, no se trata de hacer de la educación intercultural un símil didáctico pedagógico para atender la diversidad en el aula. Me parece que lo que refieren los colaboradores tiene que ver con otros aspectos en su condición de seres humanos, en su condición de personas que expresan su sentir con relación a acontecimientos que los marcaron y que recuperan como experiencias significativas para no repetirse en sus prácticas docentes con los niños. No se trata de sí atienden o no a niños indígenas, sino en la posibilidad de hacer educación respetando al “otro”, en su condición de igual y diferente, igual humano, diferente culturalmente.

La lengua materna, su condición diferente al hablar una lengua distinta al que enseña se convierte es una traba para que un proceso pedagógico en la escuela tenga resultados de aprendizaje, desde la perspectiva de los agentes eso

no puede repetirse. En su condición de agentes educativos, en su condición de profesores al reflexionar sobre las prácticas desiguales en las escuela, en efecto, prefieren o deciden no continuar con lo que para ellos fue un proceso pedagógico desigual. El proceso de reflexividad afirma Gaitán (2011, p. 263) de ser necesario, puede volverse discursiva y ofrecer razones (y responsabilidades) de la acción; de igual manera, el agente puede integrar, reflexivamente, información que modifique su obrar y así ir cambiando el ser-con los otros. Planteado de otra manera, ese ser-con que regula el obrar del agente y le da sentido a su acción, también se va transformando por la reflexividad de los agentes que lo conforman al momento en que la acción se vuelve estratégica.

Si bien la escuela con su estructura, normas y disposiciones curriculares determinan ciertos procesos, la realidad es que son los agentes los que hacen posible dar un sentido a las prácticas. Es importante ver que en el caso de la lengua materna, su enseñanza y promoción en la escuela primaria, el Plan de Estudios 2011 no especifica curricularmente tiempos, horas, contenidos para su tratamiento, se deja a libertad de los profesores para que sean ellos quienes de forma transversal aborden el proceso de enseñanza retomando la lengua materna de los niños. Al dejar abierto el proceso, efectivamente muchos de los profesores no desarrollan el proceso pedagógico retomando la lengua materna como primer recurso en el aprendizaje de los niños, aunque sean indígenas.

Pero en este caso, los agentes reflexionan y le dan sentido a su acción en la medida activan un proceso de reflexividad de su relación con la estructura y cambiando sus prácticas de acuerdo a las condiciones que han vivido y experimentado. Lo estratégico en este proceso es que ahora son ellos los profesores, los que destraban estas experiencias para ponerlos en un terreno que les permite asumir posturas con respecto a lo que deben hacer como profesores interculturales. Eso es lo valioso que se visibiliza en las narrativas, la forma en que lo expresan denota su sentir con un proceso que debe cambiar, al menos en sus prácticas como profesores.

durante mi práctica docente me he dado cuenta que entre más quieras castigar, o decidir sobre un niños más problemas le generas [...] cuando recién llegué a dar clases como profesora [...] el profesor titular me señaló a los niños adelantados y a los niños problemas, incluso me recomendó que no me detuviera mucho con ellos porque algunos ya era repetidores [...] cuando te preparan de esa manera, o cuando te dicen o señalan a alguien la verdad te haces una idea de ellos. Afortunadamente no hice mucho caso al profesor y pude darme cuenta que los niños no tenían, ni eran un problema, les hacía falta que se les reconociera, que se les diera un lugar, que se les tratara como son, como niños que aprenden de una manera distinta [...] en la escuela hay mucho de eso, los profesores clasificamos y etiquetamos a los niños y eso hace imposible una relación horizontal con ellos, o incluso somos nosotros mismos los que hacemos que ellos no reconozcan para que son buenos (N.1.Ángela. 2015)

yo no diría que ya no sigue pasando, esto sigue sucediendo de forma más sutil, creo que hasta las formas de castigar son ahora más sofisticados, los tiempos cambian, ahora se impulsa una enseñanza que respete las maneras de aprendizaje de los niños, pero de que se sigue haciendo no lo dude [...] al menos le soy honesto, de pronto uno vuelve a aplicar esas prácticas, de repente le quieres gritar a tus alumnos cuando te desesperan, cuando no siguen las indicaciones, cuando no quieren trabajar [...] pero luego me doy cuenta que son niños, que tienen un proceso de comprensión distinta de las cosas, que es necesario conocer el estado de ánimo, los comportamientos, entre muchas cosas que ellos arrastran [...] cambiar constantemente mi forma de enseñar de modo que uno sea más consciente de las condiciones de los niños, eso me hace ser un profesor intercultural, una profesor más consciente de las necesidades de los niños y de sus capacidades (N.1.Antonio. 2015)

Un aspecto fundamental es la forma en que los profesores sitúan sus experiencias, no en un pasado lejano, sino como acontecimiento presente que transforman en la medida que son conscientes de ellos. Darse cuenta, darse cuenta, son referencias fundamentales en el proceso de significación de lo vivido: darse cuenta que no puedo repetir, darse cuenta que ese proceso de aprendizaje

no debe operar en mis prácticas como docentes. Ese darse cuenta es lo que resignifica ser profesores interculturales, es situar el aprendizaje desde el presente potencial vivido en co-reflexión con las experiencias como alumnos.

En efecto, ese no es un acto que puede darse de forma inadvertida, requiere de dispositivos específicos, en este caso la reflexión que construimos primero en-coreflexión con lo que reconocemos de nuestras experiencias vividas en las narrativas y posterior en-co-reflexión con los otros, los compañeros que hacen resonancias en nosotros. Ese es el valor fundamental del proceso que fuimos construyendo colaborativamente, reflexionar, discutir, exponerse con el otro de forma abierta, desnudarse para desenmascarar lo que aún nos queda de modelos que repetimos en nuestras prácticas como docentes.

Pero este proceso no se trata imposición, no de obligación a hacerlo, requiere de libertad, de transformación, de disposición, de apertura. Giddens (1995b) plantea que las libertades y coerciones del ejercicio de la agencia varían en diferentes circunstancias históricas, teniendo en cuenta que los agentes pueden actuar de modo diferente y que no necesariamente responden de manera automática a la estructura.

En otras palabras podemos decir, que en el proceso de construcción del proceso pedagógico por parte del agente, desde la idea de saber en la práctica, destaca la reflexión que el sujeto llega a hacer de su acción. Si bien es cierto que esto requiere un trabajo individual, la reflexión se considera bajo esta vertiente de producción de saber como un trabajo en comunidad. En donde los argumentos del “conocimiento relacional narrativo implícito” (Clandinin, 2002:17) permitan llevar a la transformación de la práctica y de la actuación de los sujetos en contextos que son considerados educativos.

Otros aspectos que distinguimos se expresan de la siguiente manera en los fragmentos de las narrativas de los agentes:

Muchos profesores no se interesan en saber qué pasa con nosotros los alumnos, yo no soy una profesora así, aunque soy de poca experiencia, para mí lo más importante son mis alumnos, saber que sienten, que problemas traen o porque llegan tristes es una forma de estar cerca de ellos y no repetir lo que hicieron

conmigo profesores tradicionalistas que sólo les importaba avanzar con el contenido (N.1.Lupita. 2015)

uno aprende mucho de los niños si se les pone atención, ellos cuando hablan en su lengua se comunican de manera abierta, con sonrisas, con juegos, no sienten pena [...] lo que pasa es que cuando no comprenden lo que se les pide en español tienen a estar callados y hasta con miedo se mantienen en el salón [...] son de las cosas que uno va identificando conforme te vas relacionando e interactuando, pero sobre todo que al vivirlo vuelves a recordar porque pasaba lo mismo contigo (N.1.Valeria. 2015)

Esta relación que hacen los agentes en las narrativas, vincular la experiencia vivida como alumnos y contrastarla como profesores interculturales les permite reflexionar hasta donde es posible hacer educación intercultural más allá de lo instituido, o lo esencializando. De lo que se trata es hacer educación intercultural desde un pensar y hacer ético y político que concientice a los alumnos de su potencial como seres humanos, y no de simular proceso de atención a la diversidad que los clasifica. En este sentido, el proceso de reflexividad en relación de cómo se enseña y aprende se vuelca en un proceso situado donde se piensa, se toman decisiones, se resuelven problemas y con ello se da dirección no sólo a su acción sino incluso a la misma institución.

Lo que Cochran (2002, p. 24) afirma, que los procesos de reflexividad proveen los contextos sociales e intelectuales en los que los futuros maestros o maestros con experiencia pueden indagar el conocimiento implícito en las decisiones de enseñanza acertadas de otros o pueden profundizar su propio conocimiento y habilidades para tomar decisiones sabias en el aula. Distinguir entre buenos o malos profesores no es en esencia lo más importante en las narrativas, sino la forma en que cada agente se hace conciencia de los procesos vividos como estudiantes, es decir aquellos acontecimientos que los marcaron y que no desean repetir con los alumnos. Lo significativo, no es si son expertos profesores o novatos, sino lo que éticamente corresponde hacer como profesor.

Quizá es ahí donde adquiere sentido la experiencia y la relación que hacen con las historias que reflexionan, reconocen lo que deben o no deben hacer con sus alumnos:

yo reconozco que gran parte de mi formación como profesor intercultural me fue ayudando a cambiar mi forma de pensar, siempre creí que fui un mal alumno, y conforme avanzan los años, sea en la secundaria o la preparatoria siempre encontré profesores que te hacen ver o creer que eres tonto, o poco capaz [...] son profesores que muchas veces no se dan cuenta que son ellos los que promueven formas de enseñanza que no concuerdan con nuestra manera de aprender [...] también hay otros, reconozco que los que tienen una formación pedagógica son profesores que tienen otra visión de la enseñanza [...] (N.1.Reynaldo.2015)

donde quiera te discriminan por ser indígena, uno no puede ocultar su aspecto, somos morenitas y lo indígena lo llevamos en todo, no lo podemos negar [...] eso lo aprovechan los profesores para imponer su voluntad, aunque somos niños nos damos cuenta, quien se niega si resiste le va mal, así que era mejor llevarla en paz [...] uno tienen que aguantar el maltrato de profesores que no tienen la formación adecuada para entender el ritmo, el aprendizaje, la lengua de los niños, son profesores que imponen lo que consideran que se debe de enseñar y con eso es suficiente para ellos [...] (N.1.Floria. 2015)

Lo fundamental de la conciencia práctica, que se posibilita desde la reflexividad, es contraer aquello que ha significado como experiencia vivida como alumnos y que ahora sirve de recurso para analizar hasta donde es posible promover y desarrollar una nueva conciencia que contribuya a reconocer nuestra diversidad mediante un compromiso ético y político en los espacios educativos. De esta manera “un supuesto básico que se muestra aquí sobre el significado de enseñanza, de manera general, lo representa el oficio incierto y espontáneo, situado y construido en respuesta a las particularidades de la vida cotidiana en las escuelas y en las aulas (Cochran-Smit y Lytle, 2002, p. 17).

Un agente al efectuar sus prácticas sociales en el devenir constante de su rutina está en capacidad tanto de realizarlas como de propiciar las condiciones para consolidarlas. Estas prácticas se posibilitan gracias a la forma reflexiva del entendimiento, que las define como iguales en un espacio y en un tiempo determinados. La disposición reflexiva hace posible el control del obrar en un contexto concreto y esta dimensión reflexiva no sólo vigila y examina las prácticas sino que las reforma basándose en un acervo de saber objetivado.

La realidad educativa, cada vez más amplia, diversa y heterogénea demanda de la escuela y de los docentes, una atención más significativa que lleve a reconocer y atender aspectos relacionados con la diversidad de los educandos y a contrarrestar prácticas de exclusión social, discriminación, maltrato y desigualdad frecuentemente relacionadas con situaciones de desventaja social, cultural, económica, familiar, escolar o personal. Como profesores interculturales, estas reflexiones nos llevan a entender que cada niña o niño en su carácter de educando en la educación formal, presenta capacidades, intereses, motivaciones y experiencias educativas diferentes que hacen que su proceso de aprendizaje sea único e irrepetible.

### **5.2.2. Hacer educación intercultural desde dentro, desde la otredad**

Educar interculturalmente desde dentro, desde nosotros [...] desde nuestras vivencias como alumnos [...] con nuestras experiencias, en diálogo con los con modelos interizados

(E.Lupita. 2015).

¿Qué significa educar interculturalmente desde dentro?, ¿a que se refieren con esta categoría (*desde dentro*) que se expresa en constantemente en palabras de los profesores?. Desde dentro puede ser entendida como desde dentro de sus escuelas, desde dentro de sus aulas, o quizá desde dentro de sus planeaciones didácticas. Sin embargo, desde dentro tiene dos connotaciones: Primero: Se refieren a lo que recuperan como experiencia dolorosa (violencia, maltrato, discriminación, etc.) que no debe repetirse, al menos no en sus actividades como

docentes. Es decir, se enseña en-co-reflexión de lo que no debe repetirse sean o no indígenas los alumnos, sino entenderlos en su condición de iguales y diferentes. Segundo: tiene que ver con las posibilidades de hacer una educación intercultural reconociendo el valor de la educación como proyecto ético, político y pedagógico que hace visible las potencialidades de cada niño en su contexto específico.

Contreras y Nuria (2010) sostienen que en la reconstrucción de la experiencia se hace sumamente importante la introspección que hacen los sujetos de sus vivencias, pero no se trata de una acumulación de experiencias que automaticen la práctica y que dé como resultado la reflexividad en el agente. De lo que se trata es hacer posible vivir y actuar manteniendo una relación pensante con el acontecer de las cosas, en el diálogo constante de lo que hacemos diariamente como profesores en los espacios escolares.

el maestro me reprobó no por no saber, sino porque tenía faltas [...] pero nunca indagó sobre lo que yo sabía, yo hacía cuentas, vendía, podía contar bien [...] tenía problemas en mi escritura, pero era cosa de tiempo [...] no estoy de acuerdo en reprobando alumnos por desconocimiento, es necesario explorar un poco más sobre el problema, es necesario ser más conscientes que los niños tienen otras obligaciones [...] ayudar a nuestros papás es cosa de siempre en las comunidades, pero eso no lo entienden [...] en mis actividades escolares siempre tengo presente esto, los niños tienen obligaciones en la comunidad, además muchos no tienen ayuda de los papás porque tampoco saben (E.1.Lupita. 2015)

En las prácticas escolares hay modelos interiorizados, naturalizados, esquematizados, moldeados en nuestras experiencias como estudiantes y como profesores, esto configura o reconfigura nuestras relaciones con los “otros” y establece sistemas de relación que muchas veces operan de manera asimétrica, propiciando con ello desigualdad, ejercicio de poder y sometimiento. Pensar la educación intercultural desde las experiencias vividas, manteniendo una mirada introspectiva entre pasado y presente, primero como alumnos y ahora como

profesores, brinda la oportunidad de repensar hacia donde reorientar las actividades escolares como profesores interculturales.

Por eso es importante considerar los aspectos centrales donde concentran su atención al hablar y hacer educación intercultural desde dentro. En las reflexiones sobresalen la necesidad de pensar en un proyecto alternativo de educación intercultural en, desde y para lo niños. Los colaboradores refieren la enorme necesidad de respetar al otro en su condición de diferente, en su condición cultural, pero al mismo tiempo reconocen las diferencias pedagógicas que los niños presentan al desarrollar las actividades escolares. Este proceso los colaboradores lo sostienen afirmando:

el respeto al niño ante todo, sin discriminar su condición social, económica, cultura, su lengua [...] pero sobre todo hacer una enseñanza de amor, una educación, donde ante todo se promueva la comprensión, el cuidado, la motivación, el reconocimiento [...] Me refiero a una educación que respete la diferencia [...] no podemos enseñar a respetar si lo fomentamos con nuestros actos [...] me refiero a lo humano como una manera de entender que los otros sufren, tienen problemas, vienen con carencia y como profesores o alumnos nos corresponde acogerlos (E.1.Cristina. 2015)

somos iguales por ser seres humanos, pensantes, que sentimos, que merecemos respeto y respetar a los otros es nuestra responsabilidad [...] la diferencia debe promoverse con respeto a nuestras cosmovisiones, nuestra formación cultural, nuestras ideologías [...] pero también de nuestras formas de aprender [...] dotarnos de un montón de contenidos como si todos fuéramos iguales y la verdad no lo somos, no aprendemos igual [...] menos si tenemos una lengua distinta al que los profesores imponen como única [...] el español se debe promover, pero la lengua materna debe ser punto de partida [...] (N.1.Reynaldo. 2015)

La preocupación central que vertebra las posturas de los colaboradores es hacer una educación que se sostenga en apertura, el respeto hacia el “otro” en su condición de diferente y de igual. Más allá de la señal de identidad está el

reconocimiento del otro como auténtico. Sin embargo, lo que persiste en el proceso pedagógico, al menos en las experiencias escolares de los colaboradores es una constante señalización de la identidad como recurso de discriminación. Al hablar de educación intercultural para integrar, para la tolerancia, para pedagógizar la cultura se recurre nuevamente a esencializar lo indígena.

Por otro lado, pensar en una enseñanza de amor, desde dentro, como lo expresan los colaboradores, implica repensar las posibilidades. En las experiencias que narran hay indicios que apuntalan una propuesta educativa intercultural que se centra en transformar desde la práctica misma de los agentes. Algo que Manen (1988) especifica como la solicitud pedagógica, es decir la acción intencionada que coloca a los profesores en disponibilidad, no sólo para ayudar a los niños a que resuelvan situaciones de aprendizaje, sino que además, hacerlos sensibles hacia sus historias personales, sus problemas y circunstancias; y sobre todo, concientes de sus emociones, promoviendo la autoestima, la confianza y la seguridad.

De lo contrario puede hablarse de educación intercultural sólo como una propuesta curricular o como modelo educativo, sin que esto realmente aterrice en relaciones pedagógicas horizontales, relaciones simétricas donde se pueda hacer educación intercultural partiendo de las necesidades y condiciones culturales, pedagógicas y sociales de los estudiantes. Una de las profesoras lo reflexiona de esta manera:

un profesor que enseña hacia adentro considera como prioridad la vida del niño, su contexto, su forma de vida, su lengua [...] es una enseñanza que tiene como prioridad al niño y no tanto pensar en que nos tienen que aceptar en otros lugares [...] creo que nuestros padres tienen tanto temor de que no salgamos del pueblo o que si salimos los de afuera nos discriminen [...] la enseñanza para afuera consiste en la negación de nosotros como indígenas [...] una escuela hacia adentro reafirma nuestra cultura, le da valor y nos hace ver su importancia [...] ese tipo de enseñanza es la que me interesa hacer como profesora intercultural, y como indígena [...] (E.1.Floria. 2015)

Además parece importante distinguir a qué se refieren con una enseñanza hacia afuera, es decir una enseñanza para integrarse a las necesidades del proyecto nacional que refiere a la educación intercultural como integración de los grupos minoritarios, una educación que habla de reconocer la diversidad, pero que termina por preparar a los estudiantes para que estos puedan participar en los procesos subsecuentes de su educación escolarizada. Los ocho compañeros que participaron en esta investigación salieron de su comunidad para continuar con sus estudios, algunos desde la secundaria y otros desde la preparatoria.

Reconocen que ese proceso lento de adaptación a las escuelas donde no se habla la lengua materna de donde ellos provienen, no sólo les implicó problemas lingüísticos, sino que además el reto pedagógico en sus aprendizajes con los otros niños fue muy marcada. Los profesores expresan que en su condición de alumnos indígenas el mayor temor que interviene es la *negación como seres humanos, la negación de su cultura, la negación de su lengua*. Un temor legítimo que no sólo se expresa en ellos, sino además en las preocupaciones de los padres.

En el reconocimiento de esas experiencias emerge lo que ellos mismos consideran como otra forma de hacer educación intercultural más humano, con amor, o desde el reconocimiento de las diferencias, no se trata de preparar para afuera o para integrarse al proyecto nacional, sino de fortalecer hacia adentro el reconocimiento y valor de la cultura como recurso importante para relacionarse con otros. Cuando la educación escolarizada apunta a un proceso educativo que busca que los niños se integren a las condiciones sociales hacia afuera, por ejemplo que hablen solamente en español, que se les inculque que no serán aceptados si no pronuncian bien el español, entre otros aspectos, eso va minando el reconocimiento y valoración de la cultura propia, y sobre todo genera sentimientos de inferioridad del origen y la cultura.

Es fundamental que las experiencias que atraviesan las reflexiones de los profesores apunten a desanclar añejas prácticas pedagógicas. Es cierto que la formación como profesores interculturales permite ir reconociendo la importancia de la lengua, pero por la misma experiencia en el desarrollo de la investigación se

dan cuenta que entre más se escribe, entre más se comenta, entre más se aperturan otras formas de entender, de reconocer y reconstruir las prácticas docentes, en esa medida van reelaborando las relaciones con los otros, con los alumnos, con las escuelas, en las comunidades donde se encuentran.

La solicitud pedagógica sienta sus bases en la ruptura de un pensamiento valcanizado, no sólo en los profesores, sino también en los alumnos. Hacer posible una educación desde dentro donde los alumnos son capaces de reconocer sus diferencias, no por la aceptación, sino por el valor que tiene ese reconocimiento en la construcción de sus historias personales. Recuperando a Galvan (2008) podemos considerar que las situaciones de exclusión en el aula siguen presentes, muchas de ellas sedimentadas por prácticas y creencias culturales que persisten en las escuelas, tanto por los profesores, alumnos y padres de familia. Empero cabe preguntarnos: ¿Es posible romper con ello?. Lo que encontramos en las reflexiones de los profesores, es que eso es posible siempre y cuando se reconozcan y se exploren estos sedimentos desde las historias que nos constituyen, es necesario hacer emerger prácticas dolorosas y también aquellas experiencias docentes de nuestros profesores que nos dejaron con buenos recuerdos.

en la escuela se pide que te adaptes a lo que está normado [...] recuerdo que eso era siempre al inicio de clases cuando fui alumna, hacer nuestras propias reglas [...] sólo puedo decir que ahora como profesora yo no hago esas cosas, por eso sirve mi experiencia de vida, para no repetir formas de enseñanza que lastiman demasiado a los niños [...] mientras la escuela no respete la condición de los niños, mientras en la escuela te siga unificando en tu aprendizaje, difícilmente podemos hablar de educación intercultural [...] ese es el trabajo que ahora me corresponde, romper con formas de enseñanza que sólo uniforman a los niños, [...] ningún niño es igual, ni aprende igual [...] (E.1.Ángela. 2015)

hay un proceso de reconocimiento de mi, de mi gente, de mis familiares [...] pero toda la primaria, secundaria y preparatoria e inicios de mi educación en la Normal claro que afectó [...] me avergonzaba de lo que era, procuraba no hablar en mi

lengua para que no se burlaran [...] lo que más duele es que me avergonzaba de mis padres [...] si me preguntaban donde era yo decía de otro lugar, menos que de mi comunidad (...) por vergüenza, en eso puedo reducir lo que sentí y viví mucho tiempo: vergüenza (E.1. Antonio. 2015)

Hacer posible una educación desde dentro requiere reconocer aquellas prácticas escolares desiguales, asimétricas que siguen presentes en nuestras actividades como profesores. Pero no sólo eso, si no que es necesario distinguir hasta donde es posible hacer educación intercultural desde nuestras vivencias, no en la aplicación de modelos escolares, sino desde nuestras experiencias de vida. Es decir, hasta dónde nuestras experiencias sirven como referencia para no repetir prácticas escolares desiguales con los alumnos.

Desde la perspectiva de los profesores es muy fácil repetir procesos pedagógico tradicionales, aunque los Planes y Programas sean innovadores, o planteen la necesidad de procesos didácticos más creativos, es decir, hay algo más allá de lo que plantea un Plan de Estudios, y eso tiene que ver con las personas y con los profesores directamente.

[...] no podemos continuar con una enseñanza de la burla, una pedagogía del maltrato, de la ignorancia en nuestras prácticas como docentes, mucho menos si nos decimos profesores interculturales [...] durante mis prácticas docentes intermedias durante mi formación en escuelas primarias en las comunidades pude observar que los profesores continúan con esas prácticas de discriminación, de castellanización [...] muy pocos son consientes de las necesidades de aprendizajes de los niños, muy poco son los que están atentos a las necesidades y sobre todo a la particularidad de su aprendizaje (N.1.Valeria. 2015)

cada niño tiene formas distintas de aprender, de entender las cosas [...] concentrarse únicamente en dictados ayuda a algunos pero fastidia a otros [...] un mismo contenido puede enseñarse y aprenderse de distinta manera [...] hay niños que son más habilidosos con los cuentos, son creativos, se inventan cosas,

otros más aprenden con juegos, otros pintando, otros con canciones [...] es decir, de distinta manera se expresa la creatividad en los niños y de eso un maestro debe estar pendiente [...] yo creo que mi forma de aprender se relacionó con mi vida, porque siempre relacioné mi aprendizaje con mi vida práctica, algo que no muy se toma en cuenta en la escuela (N.1.Floria. 2015)

la disciplina fortalece nuestro carácter, yo lo aprendí desde niño [...] en lo que no estoy de acuerdo es que se confunda la disciplina como una imposición, la disciplina debe ser un proceso de introyección consiente en los niños, ellos aprenden con ejemplos y con un proceso continuo y constante [...] pero si el profe es el que llega tarde, no cumple con lo que promete, se concentra en regañar, castigar, eso no es disciplina, sino una manera de tener poder sobre los niños [...] tampoco la disciplina tiene que ver con copiar en el pizarrón, estar callados, mucho menos con hacer menos a las personas [...] (E.1.Javier. 2015)

La brecha entre posibilitar “otras” prácticas escolares es muy corta, siempre y cuando se distinga o se visibilice directamente en su factores educativos. Es importante reconocer que desde esta perspectiva no es la formación, ni los procesos didácticos aprendidos en la Escuela Normal lo que puede posibilitar una educación intercultural, sino el reconocimiento de aquellas situaciones de aprendizaje que han mantenido distantes a asumirnos como iguales y diferentes. Se pueden generar didácticas específicas para promover el reconocimiento de la diversidad en el aula, pero estos procesos pueden estar mediatizados por actividades que simulan el reconocimiento de la diversidad, el respeto del otro, el reconocimiento de la cultura, de la lengua, etc., sin resolver nada.

Pero si se apunta a procesos concretos, se requiere entonces pensar desde la experiencia vivida por los sujetos, deconstruir los problemas desde aquello que hemos vivido en carne propia y que no estamos dispuestos a repetir. Algo a lo que refiere Mena (2007) al afirmar que la experiencia le da al sujeto, sus propios retos, pero también, sus propias esperanzas. Es la apertura significativa ante el sentido plural del mundo desde un punto cero: yo puedo. Esto es lo que se le da al

sujeto en su propia experiencia de carne viva de manera singular. Es la posición relativa que funda la finitud de su perspectiva.

### **5.2.3. Hacer educación intercultural desde y con la experiencia**

Al hablar los profesores de una educación desde abajo, la reflexión que emerge permite destrabar lo que ahora no se quiere repetir en las aulas como profesores interculturales. Aquellas experiencias dolorosas que los marcaron les permiten distanciarse de un sistema de educación que se encarga de homologar, de naturalizar procesos pedagógicos que no fortalecen el reconocimiento de nuestras diferencias y valorar lo que somos de acuerdo al contexto que habitamos, al grupo cultural al que pertenecemos, la lengua materna desde donde construimos el mundo.

Es importante reconocer que en el proceso de reflexividad, no repetir prácticas de discriminación, no volver a hacer una práctica de este tipo es una emergencia importante en los relatos de los profesores. La educación como acción imprevisible dice Barcena y Mélich (2000) en el que la subjetividad se forma en el cruce entre la acción y el relato, muestra el quién y no solamente el qué soy, aunque en la sociedad moderna, en la máquina burocrática, el qué soy haya desplazado cada vez al sujeto, entendido como esa dimensión del quién soy.

Como ellos lo afirman también hay procesos de aprendizajes negativos y positivos que fueron marcando la experiencia como estudiantes. En este apartado emergen lo que ellos consideran como los *rostros* que aparecieron en las reflexiones durante su formación como profesores interculturales, y también en las reflexiones que se posibilitaron por medio de los relatos. Estos *rostros*, como ellos lo nombran, van desde los padres, abuelos, y profesores que hicieron la diferencia en un sistema de educación desigual, un sistema educativo que aunque se presenta como educación indígena, bilingüe o intercultural, parece seguir repitiendo los mismos esquemas de castellanizar, de homologar y de preparar al alumno para integrarse hacia fuera, en vez de fortalecer lo que ellos llaman una educación intercultural hacia adentro.

En palabras de Morales (2008) al narrar la evolución de las vidas es sumamente importante considerar el contexto y la naturaleza local/política de las narrativas del ser humano; ningún relato abarca toda la experiencia de una persona; existen relatos dominantes y relatos subyugados. La gente da significado a sus vidas proyectando su experiencia enmarcada en relatos, los cuales configuran su vida y sus relaciones. En este caso, es importante visibilizar esos rostros que más allá de lo escolar construyeron en los profesores otras rutas posibles de hacer educación intercultural, sin que esto fuera intencionado o estuviera dentro de los cánones de lo escolarizado, o que se nombrara como tal.

de quien quiero hablar es de mi abuelo Antonio, él nunca pudo estudiar pero fue un profesor para mi aunque no tuviera un título [...] él tenía claro que ser profesor no se trataba sólo de ir a enseñar, sino de concientizar a los niños [...] recuerdo que a mi me decía: - Cuidado si sólo vas a ser maestrillo de salón de clases, porque eso no es ser profesor [...] un profesor hace pensar a sus niños [...] el rostro de mi abuelo aparece siempre en mis actividades como profesores, preguntarme siempre por qué o para qué soy un profesor intercultural (N.3.Antonio. 2015)

mi abuela no se me olvida, ella no permitía que yo le contestara en español, siempre me indicaba las cosas y me hablaba en mi lengua, por ella aprendí, más que por mi padres [...] eso no lo comprendí hasta que llegué a la Normal y las clases se concentraban en que lo intercultural era importante por el reconocimiento de nuestras lenguas, de nuestra cultura [...] más que eso, recuerdo las palabras de mi abuela: - no dejes de hablar la lengua, ahí está tu raíz, que no te de vergüenza, es valiosa [...] ahora que soy profesora intercultural puedo decir que tenía mucha razón mi abuela, porque los niños no sólo te quieren cuando les hablas en español o en su lengua, sino que notas que entienden lo que les indicas o tienen confianza para preguntarte en su lengua si no entienden [...] (N.3. Ángela. 2015)

Afirman Barcena y Mèlich (2000) que educar, por lo tanto, no se puede

entender como trabajo, sino como acción. En las narrativas hemos notado que la escuela en su proyecto modernizador estandariza y homogeniza el proceso educativo. En este sentido, la escuela ha considerado lo educativo como producto resultante de un proceso, la cosificación más allá de la conciencia, la racionalidad más que las emociones. Desde la posición de los profesores la educación debe entenderse acción: pluralidad (alteridad), imprevisibilidad, novedad radical (nacimiento), irreversibilidad, fragilidad y, finalmente, narración. La acción educativa es la construcción del relato de una identidad, el relato de una vida.

Los abuelos, la madre, los “otros”, sus rostros, y la melancolía impregna el relato para hacer emerger al sujeto, no es un proceso escolarizado el que está presente, sino personas de carne y hueso que constituyeron la historia de cada uno de los profesores. La imperiosa necesidad de regresar al pasado para hacer visible que la relación, el cuidado, el acogimiento del otro, no es un recurso de escolarización, sino de reconocimiento potencial del otro como auténtico, lo relacional con el contexto. Develarse, des-nudarse, o desanudarse a través del pasado es un recurso potencialmente necesario en los profesores, reconocerse a partir de sus historias, de las negaciones que los fueron constituyendo.

Hay muchos momentos y experiencias de mi vida escolar que me gustaría escribir. Sin embargo, quiero concentrarme en algo muy concreto: los rostros de las personas que fueron apareciendo en mis reflexiones durante mi estancia en la escuela normal [...] el de mi madre de quien siempre me avergoncé porque no aceptaba ni mi origen, ni cultura, ni mi lengua. Recuerdo perfectamente que cuando llegamos acá a la ciudad de San Cristóbal no quería que me acompañara, le pedía que no hablara en el colectivo, le suplicaba que no llevara su ropa regional, porque se notaba nuestro origen [...] (N.3.Cristina. 2015)

Para Sartorello (2011) la integración a la ciudad todavía implica, para la mayoría de ellos el abandono y la negación de su identidad étnica. Es así que el conflicto intercultural se traslada a los espacios universitarios, impulsado y favorecido por las políticas educativas multiculturales promovidas por el Estado mexicano.

También aparecen otros rostros, como el caso de los profesores que hicieron la diferencia, y que ahora sirven también de guía en los modelos de enseñanza de los profesores. Estos modelos que parten de la reflexividad son vitales en una práctica docente que requiere más que la formación, el compromiso ético y político por parte de los profesores interculturales.

es conveniente decir que existen muchas experiencias, pero me refiero especialmente a aquellas que de alguna manera son muy precisos con respecto a mi vida, en este caso incluyo a quienes me empujaron a salir adelante, profesores todos que creyeron en mi como la profesora Luisa, el profe Migue, el profe Manuel. Todos ellos fueron comprensivos en sus formas de enseñar, en su manera de respetar y ayudarnos a aprender con nuestras dificultades, algunos no eran indígenas, otros no pero de igual forma nos atendieron con comprensión [...] eso es lo que vino a mi mente cuando pensé en esta licenciatura con su terminación intercultural, pensar que en lo diverso todo puede caber dándole a cada uno su lugar (N.3.Javier. 2015)

en mi vida por ejemplo no olvido las buenas profesoras, entre ellas a mi profesora Carmelita quien consiguió que yo perdiera el miedo de hablar y manifestar mi sentimiento, o que me atreviera a preguntar. Recuerdo perfectamente la ocasión que uno de mis compañeros se burló por una palabra que no pronuncie bien [...] la profesora pidió que retiráramos las sillas del salón y pidió que no sentáramos en círculo y por medio de una actividad fue mostrando las implicaciones que tiene la burla sobre una persona, luego se concentraba en trabajar nuestras diferencias y todos hacíamos conciencia [...] mi profesora es el mejor ejemplo que tengo desde que soy consciente de lo que implica ser un profesor intercultural [...] (N.3.Valeria. 2015)

Algo que fue quizá algo muy positivo fue llegar al internado a Zinacantán, ahí las cosas cambiaron porque el trato de una de las profesoras, su manera de comprendernos por medio de la lengua, su trato justo, su manera de entendernos, su paciencia marcaron la diferencia [...] por eso a pesar de que acá en la normal he comprendido la importancia que tiene reconocer la diversidad, lo

cierto mi niñez es un momento importante que sirve de referencia para definirme como profesora intercultural (N.3.Lupita. 2015)

Las vivencias escolares que están atravesadas por experiencias significativas donde la relación profesor-alumno han estado mediadas por una relación horizontal, de cuidado, de acogimiento, permiten emerger un posicionamiento del nuevo docente, aquel que ve en este tipo de relación un dispositivo relacional de alteridad, de reconocimiento, de cuidado. Donde el alumno es un igual, no porque se explique en un modelo de educación intercultural, sino porque están presentes esos rostros que hicieron la diferencia en las vivencias escolares.

Quizá muchas de estas vivencias quedan olvidadas o guardadas sin que se hagan consientes en nuestras prácticas como profesores, sin embargo son dispositivos que posibilitan otras prácticas escolares. Es importante distinguir lo que afirman Barcena y Mélich (2000), que la relación entre alumno y profesor, aunque puede ser delimitada o institucionalizada, nunca pierde su fragilidad, una fragilidad que surge de la condición humana esencial de nacimiento, de la natalidad. Nada es capaz de acabar con la inherente falta de predicción de las acciones humanas. No se trata de una cuestión de variables, lo que podrían compensar la ciencia y la técnica en un futuro.

## Capítulos 6

### **Vivencias de educación intercultural. Experiencias en-co-reflexión como profesores interculturales**

#### **6.1 Experiencias y vivencias en el Trayecto Formación Inicial de la licenciatura en co-reflexión como profesores interculturales**

Steve (1993) considera que ser profesor es una aventura, es alguien cuya palabra nos abre horizontes antes insospechados, nos enfrenta con nosotros mismos rompiendo las barreras de nuestras limitaciones; su discurso rescata pensamientos presentidos que no nos atreveríamos a formular, e inquietudes latentes que estallan con una nueva luz. Sin embargo, la diversidad cultural que caracteriza nuestras sociedades actuales plantea nuevos y profundos retos a los docentes, no sólo se trata de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje, sino además se requiere un profundo cambio en los conocimientos, en las actitudes y en las relaciones que se establecen con los “otros”, con sus iguales y diferentes.

Es cierto que en México el asunto de la interculturalidad ha sido un tema muy escurridizo en términos de la utilización que al concepto se le ha dado, así como el tratamiento de planes y programas de estudios para la formación y profesionalización de docentes indígenas y no indígenas, por un lado se siguen sumando voces en pro de una educación intercultural para todos, y otras posturas que proponen la especificidad de la formación de profesores indígenas con pertinencia para las comunidad con el objetivo de rescatar la lengua y la cultura.

En la mayoría de los casos se retoma la idea de interculturalidad que predomina en el discurso oficial, subrayando la diversidad cultural como riqueza, su reconocimiento y respeto como fundamento de una sociedad de “convivencia en igualdad de condiciones” [...] sino también como una “auténtica ventaja

pedagógica” [...] sobre la cual se orienta la práctica docente. [...] se suman posturas contrastantes que enfatizan las relaciones asimétricas de poder entre indígenas y no indígenas como origen de discriminación y desatención de necesidades educativas específicas de la población indígena [...] (Von Groll, et al; 2013: 155-15)

Mediar entre la propuesta institucional y propuestas alternativas sobre la formación de profesores interculturales implica necesariamente visibilizar las especificidades metodológicas, filosóficas y pedagógicas presentes en unas y otras. Lo cierto es que desde la perspectiva oficial lo intercultural ha servido como sustituto de lo étnico y de lo indígena, una manera de obnubilar la discriminación presente desde los modelos oficiales y homogeneizadores, con la categoría inter, se establece una relación supuestamente simétrica que pone en igualdad de diálogo, pero que de entrada, como lo dice Medina (2008) con lo intercultural lo étnico se convierte en una categoría anterior, se invisibiliza lo etno, por el inter.

La formación de docentes interculturales debe pensarse como una condición ineludible de apertura, donde se consideran ciertos contenidos no determinados, distintos procesos no delimitados, estrategias de aprendizaje de inclusión, donde el que aprende se hace consciente y responsable de su proceso, el asunto de la formación no se trata de un proceso lineal que se plantea objetivos para alcanzar metas, por el contrario la significación y resignificación del proceso incluye la propia intencionalidad del sujeto, esto es apertura de conciencia. Lo enfatiza Yurén (2000) “la labor del educador no consiste en modelar, sino favorecer la praxis del educando, su interacción con otros y la recuperación de la experiencia” (p. 31).

Esto implica que al pensar la formación de docentes interculturales no se trata de un asunto menor de capacitar para operar, para tecnificar. Por el contrario, en el sentido completo de la formación, la formación opera como un medio de aplicación de mirada y posicionamiento crítico de la realidad formativa, el sujeto que se forma como docente intercultural, no opera un programa como técnico, y un docente que forma docentes, no puede pensar modelar sujetos técnicamente, sino de sujetos que actúan consciente, crítica y creativamente sobre su entorno

social y cultural para transformarlo y transformarse. Entonces “la formación profesional e intelectual del docente en general, y del docente [...] intercultural en particular es determinante para su praxis educativa, toda vez que de ello deriva su concepción y cosmovisión del mundo, sociedad, educación, escuela, proceso educativo” (Von Groll, et. al, 2013, p. 157).

De ahí que resulte importante como primer aspecto presentar en este capítulo aquello que se relaciona directamente con los agentes, con quienes desde sus propias experiencias van dando cuenta por qué decidieron ser profesores interculturales y por qué eligieron esta institución y no otra. Además, resulta importante destacar lo que en sus propios argumentos dan como razones justificables por qué estudiar en San Cristóbal de Las Casas, un ciudad pluriétnica o ciudad poli-étnica (Paniagua, 2005).

### **6.1.1 Experiencias sobre la elección profesional. Rastros y rostros**

#### **6.1.1.1 Del lugar de origen a la ciudad para continuar con los estudios profesionales**

Se ha indicado con anterioridad que San Cristóbal de Las Casas, es una ciudad multie, pluri o polí-étnica, no sólo por la diversidad de grupos étnicos que la habitan, sí no que además es una ciudad-destino tanto para nacionales como para extranjeros, entre los que destacan europeos y americanos. Esto la hace un contexto fuertemente intercultural, conflictivo en lo que refiere a los imaginarios que distintos actores se construyen no sólo en la relación con los extranjeros, o los mestizos, sino incluso en las relaciones que se han generado entre indígenas.

Ortelli y Sartorello (2011) y Paniagua (2005) atribuyen que la causa del conflicto interétnico que hasta la fecha persiste en la ciudad: la identidad en negativo del ladino, que se funda sobre la negación del indio para la afirmación de la identidad propia, conjugada con el proceso de modernización trunca que vive la ciudad, impide que ésta asimile el crecimiento poblacional reanimando modos de

pensamiento cultural anteriores, en particular, las fronteras étnicas tradicionales entre indios y ladinos.

Aun con todas estas relaciones asimétricas en la ciudad y los conflictos interétnicos para los distintos actores, para muchos jóvenes la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, es la única opción para continuar sus estudios, para otros la oportunidad de trabajar y estudiar, otros llegan a la ciudad acompañados de sus padres por desplazamientos, entre otros factores que ellos mismos comentan que determinaron su decisión para estudiar en esta ciudad. Para dos de los profesores la decisión de estudiar en esta ciudad está relacionada con la oportunidad laboral. Esta “oportunidad” –como ellos lo indican entre comillas– está relacionada con dos de los oficios que caracterizan a los inmigrantes indígenas, la venta de artesanías y la labor domestica:

soy originaria de Chijtal, Oxchuc. Mi madre nos trajo a vivir acá a San Cristóbal cuando yo terminé los estudios de secundaria porque mi padre falleció [...] él era profesor indígena egresado de UPN [...] venimos acá a la ciudad 6 hermanos (4 mujeres y 2 hombres) porque mi madre dijo que acá podía vender sus productos artesanales, eso era una oportunidad laboral para ella y también para sus hermanas, por eso venimos varias familias [...] (E.1.Cristina. 2015)

En San Cristóbal la venta de artesanías se ha incrementado, destacan artesanías de barro, piezas en madera, en telar, tejidos, etc., son algunos de los productos que los indígenas ofrecen. La mayor parte de la artesanía se produce en la misma ciudad, gracias a que ha sido un conocimiento que se ha mantenido de generación en generación, como lo afirma la misma profesora:

en muchas de mis clases yo aplico lo que sé, muchas niñas aún hacen lo que yo hacía porque les enseñaron. La mayoría de los niños que atienden son de origen indígena que viven en la parte norte de la ciudad, y son hijo o nietos de desplazados o de gente que se vino a la ciudad como mi mamá para vender sus productos y tener mejor condición de vida [...] aprendí de mi mamá a elaborar tejidos en telar, también mis hermanas y hermanos, todos aprendíamos y

ayudábamos, para que se vendiera, yo no salía a vender, mi mamá se encargaba de eso [...] como se lo dije en otro momento, mucho de mi origen lo negaba y me daba pena (E.1.Cristina.2015)

Un aspecto importante que destaca Ramos (2004) en las diversas regiones del país, la población rural recurre a múltiples y novedoso caminos “no sólo para sobrevivir en su tierra sino también para crear otras formas de vivir y satisfacer nuevas pautas culturales e, incluso, para posibilitar la salida de su territorio en busca de otros empleos y opciones de vida” (p. 51). Es que aún como el proceso de globalización y transformación que viven distintas ciudades en el país, las artesanías se mantienen gracias a distintas estrategias que los mismos indígenas artesanos han buscado, no sólo para vender sus productos, sino también para mantener a sus familias y con ellos los estudios de sus hijos.

Otra de las opciones que destacan las profesoras como razones para venir a estudiar a la ciudad tiene que ver con la labor doméstica, la única opción para muchas mujeres que son de origen rural. Como afirma Cacho (2012) algunas expulsadas por la pobreza de sus comunidades de origen, migrando a las ciudad de búsqueda de mejores condiciones de vida, o incluso como oportunidad de dar estudios a sus hijos o familiares cercanos. El empleo doméstico se vuelve para muchas de ellas la única alternativa, esto debido muchas veces por la falta de estudios, o de papeles, lo que las expone a ser explotadas fácilmente<sup>14</sup>.

desde muy chiquita salí de mi pueblo, demasiado chiquita, aunque me gustó porque yo vivía un infierno en mi escuela [...] cuando llegué a Zinacantan con apenas 9 añitos sentí que la vida me daba otra oportunidad [...] me mandaron a un internado porque ahí estudiaron mis hermanas y yo les seguí los pasos [...] terminando la primaria seguía mis tres hermanas mayores a San Cristóbal porque ellas ahí trabajan en labores domésticas o de criada como se dice [...] ahí

---

<sup>14</sup> Para el Censo de 2010, en Chiapas la población económicamente activa es de 1 millón 759 mil 039 personas, de las que 512, 809 son mujeres. De ese número, más del 12% ejerce servicio como empleadas domésticas. La mayoría de las mujeres que trabajan en el empleo doméstico proceden de zonas indígenas y campesinas, habitando en zonas marginadas de las ciudades. Se estima que en Chiapas es la principal ocupación, junto con el comercio, de las mujeres jóvenes provenientes del medio rural.

me colocaron para poder trabajar también de empleada doméstica, aunque a mi no me pagaban sólo me daban comida y techo por mis quehaceres diarios [...] mis hermanas me daban mis gastos, ellas me ayudaron a estudiar secundaria, prepa y mi licenciatura [...] a mis hermanas les debo mucho (E.1.Lupita. 2015)

El deseo para continuar con los estudios es todo un reto para quienes no tienen las condiciones o los recursos económicos, buena parte de la labor doméstica sirve como ayuda para continuar los estudios, los escasos apoyos que las personas ofrecen a cambio de sus labores no se corresponde con toda o con las distintas actividades que ellas realizan. Sin embargo, aceptan techo y alimento con tal de recibir un apoyo para que vean concluir con sus estudios. En el caso de la profesora describe que a pesar de la ayuda que recibía de sus hermanas era aún escaso, incluso al ingresar a niveles superiores de estudio como la preparatoria o la licenciatura, por eso nunca dejó de trabajar como empleada doméstica hasta mediados de la licenciatura cuando las prácticas docentes intermedias<sup>15</sup> se lo impidieron.

El caso de las mujeres que migran a San Cristóbal de Las Casas provienen de comunidades de los Altos de Chiapas, así como de la región de la Selva, y al llegar a la ciudad realizan labores domésticas donde son explotadas, como el caso de esta profesora. Además muchas de estas mujeres habitan la periferia de la ciudad, engrosando cada vez más el cinturón de miseria en colonias como la Hormiga, la colonia Nueva Maravilla y Prudencio Moscoso, principalmente; localidades que constituyen el grueso del sector de empleadas domésticas. Cacho (2012) indica que muchas de ellas han emigrado a temprana edad, siendo trabajadoras en casas ajenas desde la infancia, laborando jornadas extensas por salarios muy bajos y en condiciones de semi esclavitud. El racismo, la discriminación y la explotación han sido las características de las relaciones laborales establecidas con sus empleadores. En muchos casos ni siquiera se les

---

<sup>15</sup> Una de las características de las Escuelas Normales es que los Planes de Estudios se caracterizan por desarrollar en todos los semestres las prácticas docentes en escuelas primarias. Conforme avanzan los semestres las semanas aumentan y eso se vuelve un problema para los jóvenes que trabajan ya sea en la mañana o en la tarde, porque muchas de las actividades se realizan en contextos rurales o indígenas.

reconoce como trabajadoras, sino como prestadoras de una ayuda en casa ajena. Se les ofrece techo y comida como pago a su trabajo. El manejo deficiente del español y la poca o nula educación básica favorecen aún más la explotación y las mantiene aisladas en un contexto desfavorable que no les reconoce los mínimos derechos humanos y laborales.

Otra de las razones que aparece en las entrevistas de los profesores sobre las decisiones de estudiar en San Cristóbal de Las Casas tiene que ver con la falta de recursos económicos, y que además, venir a la ciudad es la única opción, pensar en otros lugares más lejanos se convierte en un sueño lejano, o incluso imposible. Esa imposibilidad no tiene que ver con la capacidad intelectual, o con los deseos de estudiar, sino que se relaciona más con la imposibilidad de cubrir los gastos que implica hacer estudios en ciudades más alejadas. Así lo expresan:

es lo que me quedó cerca. Mis papás no tienen mucho recurso económico, tengo otros hermanitos que vivimos el mayor tiempo con mis abuelitos [...] yo soy el mayor, por eso me vine cerca porque he ayudado a mis abuelos, mi papá anda fuera siempre y mi mamá tiene su venta en Naxoch, Larraínzar [...] además venir a San Cristóbal ya fue mucho que pude lograr [...] soñar con otro lugar era imposible [...] aunque yo hubiera querido irme a otro lugar me sería muy complicado por lo económico (E.1.Javier. 2015)

yo vine acá a estudiar porque no tenía más opciones [...] esa es mi mayor razón [...] el sueño de todo indígena es lograr venir a la ciudad coleta [...] eso ya es bastante (jajajaj) la vida es un poco más barata como decía mi abuelo [...] a diferencia de otros lugares [...] aunque te discriminen, pero eso lo puede aguantar uno, la falta de alimento no. Vivimos del campo y mis padres no tienen mucho dinero como para poder mandar a estudiar a cada uno de sus hijos más lejos [...] aunque para mi San Cristóbal ya era muy lejano en mis sueños, lejos de Tzemen, San Juan Cancuc (E.1.Antonio. 2015)

me queda cerca, por eso me vine para acá. Además acá había normales, ya fuera esta donde me formé o la experimental, no había necesidad de ir más lejos

[...] si tienes la oportunidad de ayudar a tus padres no haciendo más gastos fuera pues que mejor, además tampoco viene uno de familia adinerada como para pensar en ir más lejos, además me daba miedo otro lugar (E.1.Reynaldo. 2015)

Incluso ya estando en la Escuela Normal los alumnos no reciben ningún tipo de beca, para el caso de estas instituciones se otorgan dos tipos de becas: Las becas intermedias de apoyo federal en el que se le otorga a dos estudiantes por cada grupo una cantidad de dos mil pesos por semestre como única exhibición (esta beca se dejó de otorgar desde el 2011), y la beca de prácticas intensivas para 7° y 8° semestre con un recurso aproximado de 6 mil pesos durante un año. Al recibir los estudiantes esta beca en las Escuelas Normales no pueden acceder a otro tipo de becas como la del Programa Nacional de Becas (PRONABES), al de la Secretaría de Pueblos Indios (SEPI), o el caso de la IGAI, apoyos brindados por el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas (PAEI).

Quizá en otras instituciones este tipo de becas son de mucha ayuda a los jóvenes, sin embargo es también necesario indicar que no todos tienen acceso a ellas, y eso se vuelve también una problemática para quienes deciden irse a otras instituciones u a otros lugares fuera de Chiapas. O en su defecto como lo afirma Ortelli y Sartorello (2001) que tanto el PRONABES como las becas de la SEPI ofertan cantidades de dinero muy bajas que solamente contribuyen a solventar uno o dos de los diferentes gastos que tienen que enfrentar los jóvenes universitarios (transporte, alimentación, fotocopias y materiales educativos, renta de cuartos, etc.) y no les permiten prescindir del dinero que ganan en los empleos no calificados y mal pagados que suelen conseguir como meseros, recamareros, empleados de tiendas, colaboradores domésticos, entre otros.

Resulta importante también destacar entre otros aspectos, la forma en que mucho jóvenes indígenas buscan oportunidades de estudios, por ejemplo buscar la ayuda de familiares, o incluso confiar en personas cercanas que les brindan ayuda y apoyo, como el caso de esta profesora que expresa lo siguiente:

soy de la Gloria, Ocosingo, un pueblito pequeño. Cuando terminé la primaria me fui a la cabecera municipal de Ocosingo, ahí viví con los familiares de una

conocida que era hija de un maestro que trabajó en mi pueblo y me quería mucho, por eso pude terminar la secundaria porque me apoyaban con mi comida [...] mi papá no estaba muy de acuerdo, él de por sí no quería que yo me fuera [...] pero mi mamá fue la que me ayudó a convencerlo y gracias a ellas pude terminar mis estudios [...] aunque no me dio apoyo económico, me dio siempre apoyo moral [...] la misma familia me llevó a San Cristóbal [...] a esa familia de profesores y su hija agradezco mucho, porque así conseguí terminar como profesionista (E.1.Floria.2015)

En este caso los riesgos son distintos, entre los que destacan que sean utilizadas para hacer las labores domésticas sin recibir ningún tipo de salario, que eso sería de menor riesgo, pero también corren riesgos mayores como ser explotadas de otra manera<sup>16</sup>, por ejemplo sexualmente. Muchas niñas son enganchadas con falsas promesas, algunas en efecto, corren con la suerte de tener la ayuda que se les promete, como el caso de esta profesora, pero muchas son engañadas y utilizadas para otro tipo de actividades en contra de su voluntad. Lo que resulta importante, es ver que los jóvenes indígenas al no tener las condiciones favorables para continuar los estudios, deciden correr los riesgos necesarios con tal de lograr los anhelados estudios profesionales. En este sentido, Canqui (2011) informa que las niñas y adolescentes son especialmente vulnerables, porque son enganchadas al trabajo doméstico, algunas veces las mismas familias las entregan a cambio de promesas de facilitar el acceso a la escuela, mismas que después de algunos años, generalmente se incumplen, quedando las niñas y adolescentes indígenas en condiciones de servidumbre y analfabetismo.

---

<sup>16</sup> El Department of States, Unites States (2010) Trafficking in persons report 10th Edition, indica que las niñas y jóvenes indígenas sufren de agresiones muy dramáticas y concentra prácticas discriminatorias muy acentuadas, muchas, no se les reconocen sus derechos laborales en cuanto a prestaciones, seguridad social y horarios se refiere, muchas de ellas trabajan inclusive los 7 días de la semana y 24 horas al día. Entre los abusos reportados se encuentran desde empleadoras que deciden administrar una píldora anticonceptiva en el jugo de la trabajadora sin que ella sepa, casos de acoso sexual por algunos de los integrantes de la familia, violencia física y psicológica confinamiento, la confiscación de documentos de viaje, retención del salario, el abuso físico y sexual, y amenazas de daño, incluyendo la amenaza de arresto.

Para estos jóvenes profesores llegar a la ciudad y continuar con los estudios profesionales se convierte en un reto que trastoca no sólo aspectos relacionados con lo económico, o falta de espacios educativos en las localidades, sino que además hay otros problemas que están vinculado a problemas sociales como los desplazamientos forzados por conflictos religiosos y/o políticos que durante muchas décadas han marcado a las distintas comunidades indígenas de Chiapas<sup>17</sup>. La ciudad de San Cristóbal de Las Casas ha sido quizá, donde mayor migración interna se ha dado a causa de estos desplazamientos, las localidades de mayor asentamiento se ubican en la periferia de la ciudad. Para muchas familias de desplazados salir del lugar de origen representa un éxodo que comienza desde la salida de sus comunidades, pasando por las negociaciones y el reacomodo en las localidades donde son aceptados.

soy hija de desplazados, que vinieron a vivir a San Cristóbal. Mi padre es originario del paraje de Nichen municipio de San Juan Chamula y mi madre es originaria de Tenango municipio de Ocosingo, ambos hablan una lengua originaria de su lugar de origen, mi padre tsotsil y mi madre el tseltal (E.1.Ángela.2015)

mis papás al terminar la primaria nos sacaron del pueblo, de ahí de La Garrucha en Ocosingo, nos mandaron con familiares de mis padres que ya vivían ahí. Había mucho conflicto desde el levantamiento zapatista [...] no querían que viviéramos eso, aunque no lo crea es muy difícil vivir en medio del conflicto. Lo duro al venir a San Cristóbal fue mantenerme, mi hermano mayor y yo trabajábamos para mantener nuestros estudios [...] (E.1.Valeria. 2015)

---

<sup>17</sup> De acuerdo con Mestries, Francis, (2014) las expulsiones por motivos religiosos han sido recurrentes desde los años setenta en regiones indígenas de los Altos de Chiapas, de la sierra de Juárez y la Mixteca de Oaxaca, en el Valle del Mezquital de Hidalgo, etc. Han superado en número (más de 30 mil) a las de índole político, y han afectado a feligreses de cultos evangélicos, baptistas, pentecostales, etc., que al refugiarse en ciudades como San Cristóbal de Las Casas se han defendido conformando grupos de autodefensa y organizaciones políticas confesionales que han adquirido en Chiapas poder económico y político. Estos conflictos ocultan a menudo un trasfondo político.

Para estos casos es importante señalar, que el origen del desplazamiento tiene dos momentos, por un lado los conflictos religiosos que se dieron entre los años sesentas, setentas y ochentas por causas religiosas y por el otro el desplazamiento de muchas familias que se da en los años noventa a raíz del conflicto armado del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional.

#### **6.1.1.2. La elección de estudiar la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe**

De acuerdo a lo que expresan los profesores, la elección de estudiar una licenciatura intercultural está directamente vinculada a distintos factores, entre los que destacan la influencia de familiares, el desconocimiento de la licenciatura, la seguridad laboral, las facilidades para trabajar y estudiar, o incluso por el deseo personal.

Ante la pregunta: ¿Por qué decidieron estudiar ésta licenciatura?. Destacan aspectos que refieren a la influencia de los padres, por desconocimiento, por deseo, por seguridad laboral, entre otras razones. Lo fundamental de las experiencias es identificar lo que para ellos significaba la licenciatura en el momento en que ingresaron y lo que ahora representa la profesión como profesores interculturales. Para algunos de ellos, una de las primeras razones que destacan es el desconocimiento, es decir que ingresan a la institución con la idea de que es una licenciatura que forma profesores, sin el acento en lo intercultural.

yo no distinguía la diferencia de las normales, todo me parecía igual [...] lo importante es que sería profesora, eso era lo importaba, como profesora cumplía mis sueños y ese es mi mayor logro, ahora que me veo acá ha pasado mucho tiempo desde la primera vez que llegue a la escuela (E.1.Lupita.2015)

la verdad no sé, sólo porque era una Normal, nada pensé con lo intercultural [...] sino que cuando te hacen firmar la carta compromiso de elegir una lengua es cuando te das cuenta de que lo intercultural es por la lengua [...] aunque para mí eso no era problema traía bien masticada mi lengua materna (E.1.Javier. 2015)

cuando mi papá me acompañó a la normal por primera vez, no vimos diferencia alguna, para nosotros las normales son iguales todas, decía mi papá, sólo unas más retiradas que otras [...] estaba la de Zinacantán pero mi papá la veía retirada, pero no la descartaba, porque me dijo: - Si no quedas en esta, nos vamos para la de allá (E.1.Valeria.2015)

En efecto, son dos los momentos en que los alumnos comienzan a reflexionar sobre lo intercultural bilingüe de la licenciatura, esto tiene que ver con la carta compromiso que la institución les hace firmar para inscribirse a uno de los dos curso de lengua tsotsil y tseltal que oferta la institución para fortalecer la línea de formación específica o trayecto de lengua y cultura; lo otro tiene que ver con el curso de inducción de dos semanas donde se les explica a los alumnos que la licenciatura es intercultural y se les hace ver los compromisos con los que deben cumplir para permanecer en la institución. Para algunos estudiantes que son aceptados ésta es una etapa crítica y decisiva de permanencia, por lo que la mayoría de las bajas se dan en esta etapa de la licenciatura.

Sin embargo, para los que permanecen esta etapa también se convierte en un reto y una oportunidad, muchos de los jóvenes son indígenas, por lo tanto, llevar el taller o conocer las orientaciones generales de la licenciatura no es un problema, sino una oportunidad

la Normal Larraínzar [...] la verdad no lo sé, sólo me dijeron que era para maestros, vine a preguntar, pedí los requisitos, me preparé y decidí ingresar [...] hasta después me di cuenta de lo intercultural [...] creo que fue lo mejor que me pudo pasar, porque es un lugar que se rescata la lengua y la cultura y además te dan opciones de fortalecer tu lengua y tu cultura (E.1.Antonio.2015)

bueno la normal me queda cerca relativamente de acá de la colonia de donde soy, yo quería ser profesora y por eso decidí la normal [...] no tomé en cuenta lo intercultural, sólo creí que ese era el nombre de la escuela, no que teníamos que ser profesoras interculturales bilingües [...] pero cuando me hablaron de atender

niños indígenas, estar en las comunidades, fortalecer mi lengua, etc., todo eso, no pude haber elegido mejor escuela (E.1.Ángela.2015)

Por otra parte, también los padres influyen directamente en que los jóvenes decidan por esta profesión, la seguridad laboral es un factor determinante. Afirma Gómez (2011) que muchos de los padres de familia ven en los profesores condiciones de vidas distintas a quienes viven la comunidad, es decir, que los profesores tienen acceso a un salario, a prestaciones, otros recursos que no son posibles para quienes no tienen los estudios profesionales. Los profesores expresan que efectivamente, muchos de ellos ingresaron a estudiar la licenciatura con esta idea, conseguir o tener seguridad laboral:

mi padre me decía que como profesora no me faltaría nada, que el salario da solvencia, que ya no tengo que esperar que mantenga otra persona [...] mi marido por ejemplo (E.1.Cristina.2015)

algo que si tiene la profesión docente es que te da seguridad laboral [...] no es que lo hubiera elegido por eso, sino que no lo descarto [...] creo que mi mamá en gran parte por eso también animaba, no quería que yo terminara como militar como mi papá [...] no es que eso fuera malo, sino que es un trabajo inestable [...] al estudiar para maestro hay seguridad laboral [...] ahora con la reforma ya no tanto (E.1.Javier. 2015)

tengo muchos familiares profesores, todos viven bien, están estables, digamos que nos les falta nada [...] hay mucho de eso en mi decisión, no digo que no me gustaba la idea de ser profesora, sino que lo que me parece importante es sincerarse sobre eso otro, es decir [...] que también se elige una profesión porque te da seguridad laboral, te brinda cosas para que no les falte nada a tus hijos [...] digo si me caso mas adelante [...] (E.1.Ángela.2015)

Otro aspecto al que recurren para nombrar a los otros que influyeron en ellos, son las cargas emocionales que los vinculan con el contexto de origen, ser

indígenas y las problemáticas que enfrentaron. El caso de la profesora Cristina, quien estuvo muy vinculada a su padre como profesor indígena expresa, que esta influencia la marcó desde niña. Pero la manera en que teje la memoria con el presente permite visibilizar que el valor que tiene ser profesora intercultural no radica que los padres decidan por ellos o decidir la profesión por seguridad laboral, sino que al construir las narrativas se posibilitan otros sentidos y significados que emergen desde la experiencia como profesores:

mi única influencia fue y ha sido mi padre [...] a él se lo prometí, aunque no estaba muy de acuerdo en ser profesora. Quizá no pude hacer una licenciatura en el mismo lugar donde él estudió, pero si en un lugar donde se promueve la educación intercultural para contextos indígenas. Una institución donde se busca respetar la lengua, la cultura, fortalecer la identidad de los niños indígenas, y también de los profesores [...] para mi la licenciatura en educación primaria intercultural tiene un valor en mi formación como profesora porque se reconoce en mi condición de ser humano, me enseña que acá todos somos diferentes independientemente de donde vengamos (E.1.Cristina.2015)

Es importante considerar que en las primeras narrativas que construyó la profesora, se observa una lucha constante entre la negación de ser indígena, su llegada a la ciudad después de fallecer su padre, la crisis que enfrentó al iniciar estudios de secundaria en una institución distinta a la de su pueblo y la constante lucha por negar su origen, la de sus padres y sus familiares. Por eso para ella, la licenciatura se convierte un reencuentro, fue la oportunidad para reflexionar su origen, su cultura y su contexto.

El rostro del abuelo, es otro recurso potencial con el que vuelve el profesor Antonio a su relato, quizá él es uno de los que en todas las narrativas lo expresa, no son sus padres los que le inculcan. Para él la influencia tuvo que ver con la forma en que su abuelo construyó en su memoria la importancia de la profesión, pero como lo afirma: - *“profesor para la comunidad, que ayuda, que se queda en la comunidad, no de los que andan brincando de un lado a otro”*. Además refiere:

mi abuelo Antonio fue quien me sembró la idea de ser profesor indígena [...] yo soy lo que no pudo ser mi abuelo, un profesor, y que mejor que intercultural para ayudar a nuestra gente en las comunidades [...] estoy seguro que mi abuelo de estar conmigo estaría orgulloso de lo que soy un profesor de comunidad, como el decía [...] en los ojos de mi abuelo vi siempre ese sueño de querer ser profesor, en sus palabras, en sus consejos [...] aunque también mi papá es profesor [...] pero por algo dudaba mi abuelo que lo fuera completamente, porque siempre me decía, quiero que seas maestro pero no como tu papá [...] creo que no le gustaba que mi papá no se entregaba en su trabajo, todo el tiempo se queja (E.1.Antonio.2015)

Podemos notar que refiere a la educación intercultural como un símil a la educación indígena, esto desde luego se debe principalmente a la formación que recibió en la Escuela Normal. Este aspecto está constantemente referenciado en los distintos relatos de los profesores donde se puntualiza que la Licenciatura en la que se formaron como profesores interculturales está directamente orientada a atender a las comunidades indígenas para el fortalecimiento de la cultura y la lengua (en los siguientes apartados se discuten estos planteamientos).

Otro aspecto, no menos importante tiene que ver con las posibilidades de estudios que tiene los jóvenes indígenas, para muchos de ellos continuar los estudios universitarios es un verdadero reto, esto principalmente por los recursos económicos con que cuentan para mantener sus estudios. Por eso acceder al magisterio es la única opción que tienen, y en el que los padres ven como posibilidad de conclusión para sus hijos, de ahí que los animen a continuar estudios donde les sea posible sostenerlos.

tenía la ilusión de ser profesora, por eso cuando me dispuse a serlo busqué todas las formas para lograrlo, creo que mis hermanas también influyeron porque me decían que era una carrera que no requería mucho dinero y eso es cierto. Estudiar para ser profesora no se necesita tener mucho en la bolsa, claro que se gasta en materiales, pero no gastos excesivos, es una profesión muy humilde (E.1.Lupita.2015)

mi madre es mi fuerza, ella es a quien le debo lo que soy [...] siempre soñé con tener algo para ayudar a mis hermanos, a mi familia y creo que lo he logrado porque la profesión docente no es para que seas una persona con mucho dinero pero te da los recursos necesario para vivir [...] hay otras personas más, como mis familiares cercanos que creyeron en mi y que siempre contribuyeron con algo para que yo saliera adelante (E.1.Javier. 2015)

mis papás son siempre quienes me impulsaron a salir adelante, el apoyo de mis hermanas, pero sobre todo porque mis papás creo que vieron que un maestro vive cómodamente, así se ve en el pueblo. Además no es muy cara la carrera, no se gasta demasiado, no hay como mucha exigencia económica, si así fuera sería difícil pagar comida, casa, todo lo que se necesita para tener condiciones mínimas (E.1.Valeria.2015)

Más de una vez acompañé a mi madre a traer maíz, leña, cortar café, traer chayote, calabaza, frijol, así como a limpiar el maizal como parte del trabajo que se hace en el pueblo [...] Sentía una impotencia al ver a mi madre cargar un quetzal de maíz, una costalilla de café, tenía muy claro desde la educación básica que tenía que aprovechar la oportunidad para seguir estudiando [...] para que en un futuro pudiera apoyar a mi madre, una de las personas a quien debo todo lo que soy ahora (E.1.Floria. 2015).

Los rostros de los abuelos, padres, hermanos es una constante en las palabras de los profesores, hay detrás de ellas y ellos toda una carga sociofamiliar que se vincula, no sólo con las condiciones económicas y posibilidades para lograr los estudios. En algunos de los casos, si bien no recibieron el apoyo económico, si un apoyo moral que sirvió de impulso para continuar con los estudios.

## **6.1.2. Vivencias y experiencias en la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe**

### **6.1.2.1. Educación Intercultural en el modelo por competencias**

El Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (2004) en el que se formaron los profesores se especifica que con “las asignaturas de este campo de formación se pretende fortalecer la preparación de los futuros maestros que atenderán a niños y niñas indígenas en escuelas primarias. Para ello es “necesario que adquieran y consoliden un conjunto de habilidades intelectuales, que dominen contenidos y competencias didácticas específicas, y que revaloren las identidades socioculturales, lingüísticas y étnicas” (SEP, Plan de Estudios, 2004, p. 17).

Uno de las profesoras explica que desde el inicio de su formación, se organizaron cursos de inducción para dar conocer el modelo de formación que oferta la institución. Incluso algunos afirman que hasta ese momento se dieron cuenta de las exigencias de las licenciatura, es decir, de qué se trataba lo intercultural y que habían competencias específicas se debían cumplir al ingreso de la licenciatura:

nos hablaron de las competencias que debíamos tener para poder estudiar, entre estas competencias destacan las lingüísticas, comunicativas y de escritura en la lengua indígena porque nuestra licenciatura tenía que ver con la atención de niños indígenas en las comunidades [...] a mi no me preocupaba porque domino muy bien mi lengua hablando o escribiendo [...] sin embargo si me sorprendí porque yo tenía la idea de que en la Normal Larraínzar salíamos como profesores generales y no específicamente para la atención de la diversidad cultural de nuestros pueblos (N.4.Cristina. 2015)

ser competente interculturalmente significa dominio muy claro de la lengua, del conocimiento de nuestra cultura indígena, de saber hacer didáctica para los niños indígenas, de promover reconocimiento de la lengua [...] es decir, que aunque

nosotros ya sabemos hablar y escribir en nuestra lengua, no es suficiente, se necesita ser competente en el aula como profesor para que cada niño valore su cultura y su lengua (N.4.Lupita. 2015)

la competencia profesional es lo novedoso [...] así decían todos los profes, por eso había que promoverlo, aunque ellos no lo dominaran [...] se lo referían como algo muy importante hasta hacértelo creer, eso de que la lengua y la cultura nosotros ya lo habíamos perdido, por eso había que rescatarlo (N.4.Reynaldo.2015)

Aunque para el Subsistema de Escuelas Normales en Chiapas aún no se hacían reformas curriculares con relación al modelo por competencias, en el modelo de formación que se reestructura del Plan de Estudios intercultural (2004), donde se incluye una línea o área de formación específica se especifican las competencias con las que los profesores intercultural deben desarrollar durante su formación profesional y que debían dominar al egresar. Entre estas destacan: El dominio de la lengua indígena, el reconocimiento y valoración de los saberes y conocimientos construidos histórica y culturalmente por los pueblos y comunidades indígenas; el conocimiento y estructura de las características de las lenguas indígenas; la comprensión de los procesos que se conjugan para la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua, y la competencia didáctica.

Para algunos de los profesores la competencia que se especifica en el Plan de Estudios se convierte en un valor agregado para su formación, sin embargo para otros la que se plantea no es congruente con la realidad que viven en las aulas.

considero que lo intercultural es un valor agregado a nuestra formación como profesores interculturales, se especifican las competencias y dominio que debemos de tener no sólo de los contenidos, sino los valores y destrezas que debemos desarrollar como profesores interculturales, además de reforzar la lengua materna [...] (N.4.Floria. 2015)

desde el principio te leen la cartilla, los profesores te dicen que las competencias a desarrollar están relacionadas con la lengua y el conocimiento del contexto indígena, diseño y elaboración de planeaciones didácticas en lengua, entre otras cosas [...] algo es un tanto contradictorio, porque los profesores no son indígenas pero exigen que nos apropiemos de lo que dice el Plan de estudios (N.4. Antonio. 2015)

se puede decir que se vive algo contradictorio con la escuela normal [...] lo más congruente es tener la competencia y no sólo decirlo [...] de los profesores de la normal en ese entonces que yo estudie sólo dos hablaban y escribían en lengua indígena, y de ellos sólo uno daba clases en la línea de formación específica, pero cuando ya se llegaba con los otros cursos era como si lo intercultural quedara enterrado (N.4.Reynaldo.2015)

En efecto, entre los retos más importante en la Escuela Normal es hacer congruente el discurso del Plan de Estudios con la realidad que se vive en los procesos de formación, los alumnos esperan que las actividades y el desarrollo de los programa respondan a un proceso integral de lo intercultural, no sólo en una línea de formación específica. La historia también en la que se inscriben la aplicación de los Planes y Programas de Estudios tiene mucho que ver con esta congruencia, es decir, cuando estos planes son impuestos y no consensados, generan no sólo descontento, sino resistencia en todo el proceso de operatividad. Es la situación con esta institución donde se formaron los profesores, el Plan de Estudios se impuso y los profesores como una forma de resistencia, no integran los cursos de la línea de formación específica a los demás cursos del Plan de Estudios.

Reyes (2014) en la investigación realizada con los profesores en ésta Escuela Normal, puntualiza la resistencia que se manifiesta en el discurso y la postura de estos, quienes afirman que no les quedó de otra, más que aceptar un Plan de Estudios que se les impuso sin ser consensados. Por su parte los profesores que se formaron en la licenciatura, lo manifiestan de la siguiente manera:

no quedaba muy claro, sólo el profe de la línea nos hablaba de esta importancia, incluso con él se revisaban las competencias, y porque era necesario en nuestra labor como profesores [...] siempre estaba presente por ejemplo, que estaríamos en comunidades indígenas y por lo tanto debíamos saber atender a los niños en su lengua [...] pero hasta ahí, era el único (N.4.Ángela.2015)

bueno, creo que eso es lo que a veces no es congruente, porque mientras unos profesores si puntualizan esas competencias en sus planeaciones, otros no, o sólo se obviaba [...] es más, se hacia pensar que la licenciatura era como las otras y no un tanto intercultural [...] era muy contradictorio muchas veces [...] por ejemplo el profe [...] hablaba de lo intercultural y porque debíamos ser consientes de ello, pero a la siguiente clase el profe [...] era como si lo intercultural no existiera (N.4.Valeria.2015)

Desde el 2012 se actualizaron los Planes de Estudios de las Escuelas Normales en correspondencia con la reforma propuesta en 2011 para la Educación Básica se propuso la articulación de un enfoque por competencias. En esencia se propuso la formación de alumnos y profesores competentes, flexibilidad de los cursos, así como una formación integral, entre otros aspectos que se han vuelto el discurso cotidiano no sólo en los planes y programas de estudios, sino además en distintas propuestas de especialistas que actualmente indican el rumbo o la orientación que deben tener los procesos de formación de educandos y profesores. En ese sentido, los modelos curriculares desde los niveles de educación básica hasta educación superior sustentan la posibilidad de formar seres humanos con las competencias para enfrentar los retos de los nuevos tiempos en una sociedad de conocimiento.

Es importante observar que en la formación de profesores interculturales se consideran un conjunto de conocimientos, actitudes, aptitudes, habilidades y valores interculturales, junto con unos comportamientos sociales, afectivos, psicológicos adecuados para relacionarse de manera oportuna en cualquier momento, situación y contexto. A este proceso Aguaded et al., (2008) define como

un profesorado competente interculturalmente “como aquél que diseña y aplica una docencia, en la que la base está el objetivo de atender y educar para la diversidad, siendo, durante este proceso, consciente de sus propias creencias, valores, prejuicios y concepciones e intentando comprender la forma de ver el mundo, las actitudes y opiniones de las personas en las que recae su intervención” (p. 342). Con relación a esto los colaboradores de la investigación indican lo siguiente:

en la EN desde la primera semana nos proporcionaron un curso de inducción. Soy honesta, desde el momento que asesor comenzó a hablar de interculturalidad yo tenía algunas referencias porque ya había estudiando otra licenciatura en UPN, la licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, porque yo tardé por lo menos dos años para poder pasar mi examen en la normal [...] pero en esa licenciatura desde que comenzamos se nos hablaba de educación intercultural, de alguna manera no me era desconocido el concepto, aunque en la UPN todo era cuestión de teoría, en cambio para la Normal se traba de procesos prácticos con los niños, pero también con nosotros, porque nos hablaron de las competencias que debíamos tener para poder estudiar, entre estas competencias destacan las lingüísticas, comunicativas y de escritura en la lengua indígena porque nuestra licenciatura tenía que ver con la atención de niños indígenas en las comunidades [...] a mi no me preocupaba porque domino muy bien mi lengua hablando o escribiendo [...] sin embargo si me sorprendí porque yo tenía la idea de que en la Normal Larraínzar salíamos como profesores generales y no específicamente para la atención de la diversidad cultural de nuestros pueblos (N.4.Cristina. 2015)

Esta postura tiene como objetivo la formación de profesores interculturales que reconozcan la diversidad no sólo en las aulas, sino la diversidad existente en los distintos espacios sociales, esto implica reconocer que más allá de ver la interculturalidad como un referencia de lo étnico, la intención es reconocer la compleja dinámica que se caracteriza nuestras sociedades culturalmente híbridas. Al respecto Quintanilla (1996) expresa, que un modelo por competencias consiste

en que los profesores se formen en lo pedagógico, didáctico y metodológico con conocimientos, herramientas, habilidades y destrezas que le permitan concebir la educación como el conjunto de acciones y procesos que tienen como finalidad la interacción cultural en condiciones de igualdad, respetando las diferencias y convirtiéndolas en fuente de desarrollo para todos los alumnos.

Lo fundamental de las competencias interculturales en la formación docente consiste en desactivar procesos asimilacionistas y de discriminación de las minorías. Implica que el profesor intercultural reconoce y valora las diversas culturas presentes en la comunidad y apuesta por proporcionar conocimientos en más de un canon cultural.

en el ámbito educativo hemos vivido una invasión de el concepto de competencia, que parece ser algo parecido a la competitividad [...] ser profesor competente, y más complicado ser profesor intercultural competente, eso implica dominio de la lengua indígena de manera escrita y oral, conocimiento de la diversidad de los contextos culturales, desarrollo de habilidades y competencias para innovar y desarrollar propuestas didácticas en lengua indígena, entre otras cosas [...] pero independientemente de poder apropiarse de todos esos referentes, la realidad es que el concepto sólo una cosa temporal, porque al final no se vuelva a abordar durante toda la formación [...] (N.4.Ángela. 2015)

Aguado (2008) hace una serie de recomendaciones que son fundamentales en la formación de profesores interculturales, indica que lo necesario es proponer que una formación que no consista en hablar sobre la educación intercultural como algo ajeno al propio proceso de llegar a ser profesor; sino como una propuesta que implica reconocer nuestra propia diversidad y la forma de contemplarla en las acciones que nos convierten en profesores.

Esta parte resulta interesante ya que puede servir como puente no para considerar que se esta integrando algo externo a la formación de los profesores, sino algo que forma parte de la vida cotidiana de los mismos, lo importantes que este reconocimiento de la diversidad que nos caracteriza sea punto de partida para reconocer las diferencias del otro, nuestros alumnos.

¿Qué implica ser competente como profesora intercultural? Esa pregunta me la hice desde que inicié la carrera y me lo fui preguntando siempre, y aun me lo sigo preguntando [...] principalmente porque yo entre a ciegas a estudiar, yo sabía que quería ser profesora, pero no sabía que sería intercultural, al principio quise salirme de la licenciatura y abandonar [...] pero en específico las competencias profesionales se mencionan en todos los programas educativos, el Plan de Estudios que trabajamos en primaria es un modelo por competencias y lo que busca tanto en los niños, como en nosotros como profesoras es que desarrollemos nuestra creatividad en función de nuestros conocimientos, habilidades, destrezas y valores aplicados a la vida diaria y en el caso de lo intercultural estas competencias en el reconocimiento de nuestra cultura, de nuestro origen, de la lengua propia y de los otros y sobre todo reconocernos como diversos (N.4.Valeria. 2015)

La formación de profesores bajo el modelo por competencias centra su atención en aspectos como lo cognitivo, lo actitudinal, ética, emocional y procedimental que puede integrarse a programas curriculares. En el caso de la atención de niños migrantes Leiva (2010 y 2011), considera que estos aspectos deben estar presentes como un recurso necesario para lograr la interculturalidad en el aula.

La serie de estrategias docentes que propone arriba implica la recuperación de aspectos relacionados con la vida cotidiana, la historia, los valores presentes en la vida de los estudiantes como un recurso que potencia el reconocimiento de las distintas culturas presentes en el aula. Acá el centro de la formación de profesores interculturales apunta a desarrollar actividades al interior del aula, desde esta perspectiva esta serie de estrategias fortalecería las relaciones entre quienes comparten estos espacios. La problemática que se presenta con un enfoque intercultural con un modelo de competencias centrado en particularidades como ser migrantes, indígenas, afros, grupos minoritarios, etc., se puntualizan especificidades que deben integrar al externo, a quienes no forman parte de la cultura homogeneizadora.

es difícil ser competente sólo con los contenidos y las actividades programadas desde los contenidos del Plan de estudios, por más que los profesores nos indiquen algo o pidan que elaboremos ciertas actividades considero que no se pueden desarrollar las competencias [...] considero que eso se trata de cuestiones más prácticas, las competencias se ven reflejadas en nuestras acciones y es difícil que se hable de interculturalidad en una comunidades de profesores y alumnos que no son capaz de establecer relaciones más horizontales, de más igualdad [...] lo digo porque yo viví discriminación de mis profesores desde la primaria y creo que en la licenciatura, pero no solo de ellos, sino de mis compañeros también [...] mi estatura, mi color de piel, mis rasgos son notorios y eso hace que ciertos compañeros no te acepten al principio [...] lo importante es como la formación en la licenciatura nos va cambiando hasta hacernos consciente de muchas cosas, entre estas reconocernos en un contexto diverso (N.4.Lupita. 2015)

Aunque se apele a una serie de recursos que pone en el centro nuestros conocimientos, actitudes, emociones, así como una serie de estrategias, no siempre se logra el reconocimiento del otro, porque termina por convertirse en planeaciones didácticas con contenidos que no adquieren sentido en las relaciones que establecen alumnos-alumnos, alumnos-profesores.

Volver a la historia de cada profesor se convierte en un potencial de suma importancia, porque es más común que desde el aula se intente visibilizar la diferencia del otro, pero no la nuestra, desde nuestra historia hay cosas muy naturalizadas que no se visibilizan con clases, contenidos o teorías. Dice Leiva (2012) que el reto de la interculturalidad en la escuela implica atender a todos los alumnos desde el reconocimiento de su legitimidad personal y cultural, y por supuesto, aplicar en la vida escolar los principios de cooperación, solidaridad y confianza en el aprendizaje. Sin embargo, considero que el reto de la interculturalidad debe centrarse en los profesores, más que en los alumnos, son

quienes reproducen violencia simbólica<sup>18</sup>, un poder que se impone y que en nada ayuda a un dialogo intercultural horizontal.

Desde los primeros semestres se me complicó entender lo intercultural, no sólo porque apareciera en el perfil de egreso como aquellos recursos o conocimientos con los que debíamos contar al egresar de la licenciatura, sino porque en verdad lo intercultural aparecía como una competencia que se mencionaba en el plan de estudios pero que era una cosa poco comprensible hasta con los profesores [...] recuerdo un comentario que llamó mucho mi atención y la de mis compañeros con el profesor del curso de interculturalidad en primer semestre, donde hicimos una actividad para identificar nuestras diferencias y similitudes con un dibujo de nuestros cuerpos, después de culminar la actividad hice la siguiente pregunta al profesor: - ¿Profe por qué es importante que tengamos un perfil de profesores interculturales? [...] la respuesta del profesor fue muy natural o normal [...] – Porque así lo dice el Plan de estudios, es una competencia necesaria para que atiendan a los niños indígenas [...] en su momento sólo levanté los hombros, ahora tengo mi propia respuesta (N.4.Javier. 2015)

Es importante indicar que el centro de toda educación intercultural debe dar respuesta a las demandas e inquietudes eminentemente prácticas y realistas que nos plantean los docentes en relación a las dificultades o situaciones de conflicto que encuentran en el desarrollo práctico de la interculturalidad y la propia convivencia escolar en contextos de diversidad cultural, así como estar ajustada y contextualizada a la realidad profesional que los docentes viven cada día en sus aulas y escuelas. Desde una propuesta de formación por competencias se puntualizan aquellos conocimientos, destrezas, habilidades y valores que el profesor debe promover en el aula, pero se omiten aquellos que refieren a la especificidades que deben constituir al profesores intercultural.

En este sentido, se hace referencia a destrezas que requieren los y las docentes para conducir exitosamente procesos educativos interculturales apuntan,

---

<sup>18</sup>De acuerdo con Bourdieu (2001) se entiende por violencia simbólica como todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica.

entre otras, a desarrollar una permanente comunicación entre estudiantes y familias; flexibilidad de criterios; creación de ambientes positivos en el aula que faciliten el aprendizaje autónomo, reflexión permanente sobre lo ocurrido en clase y el arriesgarse en la toma de decisiones basadas en su propio juicio (López, 1997).

Los profesores interculturales más allá de procesos formativos desde los planes y programas de estudios deben contar con una constante capacitación para ejercer en contextos interculturales y ser capaces de investigar y reflexionar sobre su propia práctica, sistematizando las experiencias personales (Ipiña, 1997). Un recurso que probablemente puede ser útil, pero más allá de capacitarse se requiere de un proceso de conciencia, de capacidad críticas y autocrítica para valorar hasta donde los contenidos, las estrategias, los recursos didácticos, no terminan siendo eso, un recurso que simula relaciones interculturales desde el discurso.

La formación de profesores interculturales competentes, quizá para fines del modelo por competencias requiere incluir conocimientos, actitudes, aptitudes, habilidades y valores, pero no exclusivamente en los profesores sino en el conjunto del proyecto escolar. Esto implica promover educación intercultural que incluye comportamientos sociales, afectivos, psicológicos adecuados para relacionarse en igualdad de condiciones con los otros, siempre dispuestos a la apertura, el diálogo y la construcción de igualdades de los sujetos. Esto implicaría, la imperiosa necesidad de innovar y aplicar una serie de estrategias educativas y asumir un posicionamiento ético, político y crítico que se traduciría en el recurso fundamental para hacer interculturalidad en las aulas.

Además, la urgencia de una formación docente que perciba y reconozca las desigualdades sociales “en las que se traduce la diversidad (desigualdades en la distribución del poder y los recursos), y que sea competente para construir propuestas educativas innovadoras que respondan a la diversidad existente en la escuela y el salón para que se posicione crítica y activamente en la acción social desde la escuela” (Valverde, 2010, pp. 142-143). Empero, la pregunta es: ¿Hasta donde este perspectiva de formar profesores interculturales competentes, no se

queda en una intención educativa que se expresa únicamente en una propuesta curricular y no en acciones específicas que demandan en el profesor conciencia, crítica, autorreflexión y transformación?.

#### **6.1.2.2. Educación intercultural “pertinente” con acento en lo indígena**

La educación intercultural “pertinente” se entiende como aquella educación que se centra específicamente en lo indígena, o que pone un acento especial en promover una educación compensatoria o asimilacionista que propone que los profesores desarrollen actividades didácticas pedagógicas donde se *folklorice* la cultura y la lengua como únicos elementos que caracterizan a las comunidades indígenas. Para los colaboradores se puede entender como:

educación indígena contra educación intercultural, esa es la discusión [...] ¿es lo mismo, no lo es? ¿Cuál es la diferencia? No creo que el problema sea como lo entiendo como profesor, sino que me hacen creer de cada aspecto, tanto la educación indígena, como la educación intercultural son clasificatorias en nuestra educación [...] que te digan que hay que atender a los indígenas por su cultura o por su lengua, es como si que los indígenas fuéramos algo aparte, es como si no encajamos con todos los demás [...] el sentido que se le da a la educación intercultural como si fuera indígena es peligroso, porque se entiende como que los que necesitamos educación para entender a los otros somos nosotros [...] cuando en un mundo como el que tenemos en nuestros tiempos requiere que nos eduquemos para la diversidad todos, no sólo los indígenas [...] aunque sé también que esto de educación intercultural el Estado lo utiliza para decir que nos está atendiendo nuestras necesidades [...] (N.5.Antonio. 2015)

así lo puedo entender, una educación pertinente para el medio indígena, es decir que nosotros atendamos en las comunidades con nuestras lenguas, una educación intercultural que busca rescatar la lengua y la cultura, como si fuéramos nosotros los que lo estamos perdiendo [...] yo creo que hay una clara equivocación, no somos solo nosotros, es una sociedad que discrimina, que

minimiza [...] como lo dije [...] uno se avergüenza porque así te enseñan o te lo hacen ver donde te paras (N.5. Cristina. 2015)

En México la implementación de políticas educativas con respecto a la interculturalidad se ha extendido a distintos ámbitos institucionales, desde los marcos normativos y leyes, hasta la creación de universidades y reformas de Planes y Programas de Estudios que buscan reconocer la diversidad que caracteriza el territorio nacional. Sin embargo, esta “diversidad” que se propone reconocer desde el marco normativo de las leyes en nuestro país tiene que replantearse en términos de la orientación asimilacionista sobre los grupos indígenas, porque desde la política educativa lo que nos hace diversos son las distintas lenguas y culturas. La política educativa en México ha estado muy “atenta” de las necesidades y demandas compartidas por distintos sectores de la población con respecto a los derechos lingüísticos y culturales.

De ahí el diseño de leyes, declaraciones internacionales, reformas políticas, educativas y lingüísticas en pro del reconocimiento de la diversidad cultural que caracteriza el país. Desde esta lógica la educación y la defensa de la lengua son objetivos prioritarios de la actual política educativa. Sin embargo, la orientación que esta ha tenido no ha sido la adecuada, de acuerdo a la experiencia de los profesores en tanto se aplica educación intercultural se puntualiza exclusivamente como una educación para integrar o rescatar aspectos como la cultura o la lengua. De esta manera se expresan los profesores con relación a esta educación intercultural:

no creo que la educación deba ser exclusivamente para atender a los indígenas [...] los profesores nos dicen que lo importante es saber atender a los niños, hablar en su lengua y conocer el contexto, es decir que muchas veces a los profesores nos interesa dar clases en la ciudad o acercarnos a la ciudad cuando hay más necesidades en los pueblos, o mejor dicho es en los pueblos donde se necesitan profesores que sepan como viven las personas [...] pero yo me he dado cuenta que no somos los indígenas los que debemos ser atendidos con una educación intercultural, creo yo, bueno eso pienso, que debe darse una

educación intercultural pensando para todos, no sólo para indígenas, porque la diversidad está en todos, sino mejor que lo de la EN se llame licenciatura en educación indígena (N.5.Ángela. 2015)

educación intercultural o es contra o es igual a educación indígena, es como yo lo puedo comprender, como que se trata de lucha si es o no es o que sentido tiene una y otra [...] ahorita que usted lo pregunta lo considero, pero creo que en la EN no se discute eso, se nos dice que somos interculturales o profesores interculturales porque vamos a atender alumnos indígenas en la comunidades [...] la línea de formación específica está orientada así, nos preparan dar clases en lengua, nos dicen que es necesario hacer planeaciones en lengua, que hay que considerar el contexto, que es importante tener una comunicación en lengua con los niños [...] todo eso son recomendaciones o indicaciones que se nos hace desde las prácticas en la escuela primarias [...] hacemos prácticas intermedias en escuelas indígenas [...] según para ir conociendo el medio (N.5.Valeria. 2015)

López (1997) puntualiza que la “interculturalidad debe ser vista por lo menos como opción de política educativa, como estrategia pedagógica y como enfoque metodológico” (p. 3), esto implica que a diferencia de una educación homogeneizadora, este tipo de educación debe apuntar a la transformación de las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, de pertinencia y de relevancia curricular. Esto podría apuntalar la construcción de una ciudadanía que no se base en la exclusión del otro y de lo diferente. Lo que conllevaría a una acción pedagógica que, de entrada posibilite en la práctica docente instrumentos y recursos para construir relaciones educativas donde la diferencia es una condición en contextos como los nuestros.

En lo que refiere a la parte metodológica de la educación intercultural el autor plantea la profunda necesidad de repensar la relación conocimiento, lengua y cultura en el aula y en la comunidad, para considerar los valores, los hábitos, las pautas, los saberes acumulados, los conocimientos, la cosmovisión, las lenguas y otras expresiones culturales de las comunidades étnicas culturalmente diferenciadas como recursos que coadyuvan a la transformación sustancial de la

práctica pedagógica. En los Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas donde se señala que los profesores interculturales más que ser técnicos pedagógicos se requiere sean considerados como sujetos que actúan en una escuela concreta trabajando con niños que proceden de un contexto sociocultural también concreto y en un momento histórico determinado.

Por ello “se pretende favorecer que las maestras y maestros sean capaces de crear y reconstruir el currículo y no sólo aplicar lo preestablecido, que puedan seleccionar opciones didácticas, que plateen alternativas, que dinamicen la vida de la escuela y el desarrollo comunitario y; que sean capaces de elaborar y desarrollar un proyecto educativo para su escuela” (SEP, 1999: 75).

nos dicen que debemos ser profesores pertinentes [...] al principio no lo entendía, pero después fui comprendiendo que lo pertinente está en hacer una educación adecuada a las necesidades y las condiciones de aprendizaje de los niños, pero en especial hacer una enseñanza en la lengua indígena [...] educación intercultural con pertinencia dependiendo de contexto donde estábamos dando nuestras clases porque muchos profesores llegan, dan su clase y no les importa la lengua de los niños, ni su cultura, ni sus aprendizajes previos, ni su cultura en general [...] me parece que algo importante que viví en mi formación fue ir a las distintas comunidades y estar cerca de las personas, reconocirme con ellos, reafirmar mis conocimientos que ya tenía, darme cuenta de lo valioso del contexto, es decir se aprende de la gente [...] ese acercamiento, el proceso de investigación que exigían para el proyecto de los puntos nodales nos enseñó que como profesores interculturales debemos reconocer el contexto, reafirmar nuestra identidad y principalmente hacer una educación pertinente para las comunidades indígenas [...] (N.5.Reynaldo. 2015)

Si algo recupero de la formación como profesor intercultural es que esta se orienta hacia el contexto indígena, con niños que desde hace mucho tiempo no se ha considerado su lengua o su contexto [...] los profesores por lo general llegan a una escuela se presentan con los padres de familia, adaptan el salón, lo

llenar de imágenes o de cosas didácticas pero lo que no les importa es el contexto donde se encuentra, no dan un rodeo, no piden información, no saben de la lengua que se habla, poco saben de las costumbres [...] y me parece que en nuestro caso, o mejor dicho en el mío, lo primero que siempre se nos indicó fue el reconocimiento del contexto, pero no de forma ficticia, sino un reconocimiento real, por lo que tenemos que investigar, acercarnos a las personas, comenzar a hablar la lengua que ahí se habla, etc., [...] en los programas que trabajamos para los puntos nodales el contexto nos permitió construir nuestras propuestas didácticas que tenían como centro las actividades culturales, sociales y comunitarias para la enseñanza de los niños [...] tengo varias propuestas que sigo aplicando en mi salón de clases [...] eso lo aprendí en la Normal (N.5.Floria. 2015)

Esta recomendación pedagógica resuelve ocasionalmente la relación escuela y comunidad, históricamente esta relación ha sido de distanciamiento, profesores que se concretan en el desarrollo de actividades de aprendizaje que se concentra en el aula exclusivamente. Muchas de estas prácticas se convierten en escenario donde se simula la interculturalidad o aprendizajes significativos o competentes, según sea el caso. Gasché (2008) haciendo una crítica a este tipo de educación afirma que los aprendizajes que se promueven desde los modelos constructivistas no consideran el contexto o la cultura o los conocimientos previos de los niños para desarrollar los aprendizajes, por el contrario se concentran en simular actividades en las aulas.

justamente la educación intercultural que se promueve tiene un acento en lo indígena, desde el ingreso a la Escuela Normal se nos indica que es importante reconocer la diversidad cultural que nos caracteriza en Chiapas y México, y que somos los profesores responsables no solo de reconocer esa diversidad, sino que también somos responsables de promover ese reconocimiento en las aulas. Eso me ha hecho sentir bien, porque yo me reflejo mucho en eso, considero que si desde la escuela primaria nos enseñaran a valorar nuestra cultura, nuestra lengua otra sería la historia [...] pero en vez de eso se nos negó, y no sólo por nuestros profesores, sino también por nuestros padres [...] (N.5.Cristina. 2015)

Viéndolo desde la propuesta de la Normal mucho se parece que nosotros somos profesores indígenas, o nos fuimos haciendo como profesores indígenas [...] me refiero que siempre se nos indicó que estaríamos atendiendo grupos indígenas [...] se entiende desde el Plan de Estudios que lo intercultural es porque tenemos diversidad de grupos indígenas en Chiapas y que se necesitan profesores que estén preparados para atender esa diversidad [...] pero esa diversidad lingüística y étnica [...] (N.5.Javier. 2015)

Pensar la formación de profesores interculturales desde un plano pedagógico exclusivamente, nos llevaría a pensar que la interculturalidad se resuelve con una serie de estrategias didácticas en el aula. Esto implicaría que ser profesor intercultural desde una racionalidad técnica se promueve una cultura docente de individualismo (Hargreaves, 2014) de balcanización del conocimiento, que se reduce en actividades en cuatro paredes de las aulas. En este sentido Vergara (2010) afirma que

la educación intercultural y bilingüe desde la norma, se propone, principalmente, intervenciones educativas centradas en estrategias de contacto (metodologías que aproximen los diferentes colectivos, estimulen el conocimiento mutuo, promuevan el diálogo y combatan la formación de prejuicios), de esta manera se limita a incluir en el currículum tópicos culturales de los diferentes colectivos minoritarios. En tal sentido, se puede decir que uno de los objetivos de la educación intercultural y bilingüe, es reformar a la escuela para que todos los alumnos alcancen la igualdad educativa (P. 5).

El distanciamiento entre escuela y comunidad es visible no sólo en el tratamiento didáctico de los contenidos por parte de los profesores, sino en el distanciamiento de un currículum con el contexto comunitario. En el caso de la línea de formación específica, ahora trayecto formativo de lengua y cultura del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural (2012) se incluye una serie de cursos que buscan fortalecer el reconocimiento de la

diversidad cultural, lingüística y étnica de los que se forman como profesores, al mismo tiempo que estos reconozcan esa diversidad en sus alumnos promoviendo con ello procesos educativos más equitativos e igualitarios.

Es claro que los indígena se traduce en intercultural, eso es muy evidente, así lo remarca en casi todo el Plan de Estudios [...] que debemos ser profesores interculturales conscientes de nuestros contextos indígenas donde se requieren profesores que hable, enseñen y se comuniquen con los niños en su lengua materna [...] considero, desde mi particular punto de vista que ese no es el problema, sino que quienes nos forman como profesores en la Normal no hagan conciencia de eso, ellos repiten lo que dicen los programas, y no se detienen a cuestionar, cómo, para qué y por qué se pretende dar educación intercultural exclusivamente para atender comunidades indígenas [...] yo creo que eso debería ocuparnos buena parte de las clases, discutir el por qué formar profesores para atender lo indígena y no pensar quizás que la educación intercultural debería ser para todos [...] el riesgo más complicado es aceptar un propuesta de educación intercultural sin cuestionarlo (N.5.Lupita. 2015)

Sin embargo estos cursos se aíslan, no sólo de los otros cursos que integran el Plan de Estudios, sino que además, no se concretan actividades transversales durante las jornadas de prácticas intermedias e intensivas que los estudiantes realizan en las escuelas primarias en las comunidades.

puedo decirle que los cursos de la línea de formación para el trayecto de lengua y cultura es sólo un requisito [...] yo nunca encontré vinculación [...] se preocupaban mucho por los contenidos de los libros que teníamos que enseñar en las escuelas [...] nada de poner en práctica los recursos aprendidos en la línea de formación específica [...] (N.5.Cristina. 2015)

Siempre solicité a la academia, que las actividades se organizaran a partir de los Puntos Nodales, que se rompiera con la organización de contenidos desde la lógica occidental y se recuperara primero las actividades comunitarias [...] hay

una propuesta importante en la propuesta de puntos nodales porque lo primero que hace es que los practicantes reconozcan primero [...] el contexto, recuperen las actividades comunitarias y que con esas experiencias organizaran actividades escolares, que recuperara el contexto de los niños, la lengua [...] pero siempre la preocupación de ellos era que a los profesores de las escuelas les interesa avanzar con la planeación que ya tienen [...] de nada servía que yo me esforzara (E.Prof. Ramíro. 2015)

La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) considera que el perfil del docente para una educación intercultural y bilingüe tendría que contemplar, cuando menos características que podrían traducirse en competencias para el desarrollo de actividades en el aula donde se posibilite el conocimiento y la valoración de la realidad multilingüe que distingue nuestro país, además el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística presente en el aula, además de conocimientos y estrategias didácticas que le hagan posible atenderla.

Los aspectos teóricos y metodológicos con respecto a la interculturalidad que se promueva en los espacios educativos deben permitir un clima escolar que favorezca las actitudes de confianza, autoestima, respeto, con la intención de reforzar la autonomía de los educandos. La capacidad para ejercer y fomentar el diálogo intercultural con los alumnos, otros docentes, las autoridades educativas, los padres de familia y los demás miembros de las comunidades a las que pertenece la escuela. Se busca en todo momento que el desarrollo de las actividades pedagógicas para la interculturalidad establezcan un relación horizontal entre quienes hacen la escuela cotidianamente.

Incluir a los padres de familia, no sólo de forma administrativa permitiría una apertura de la escuela hacia a la comunidad, la recuperación no sólo del entorno, sino de la cultura, de los conocimientos que se expresan en las actividades propias. La CGEIB en esencia, se concreta en el diseño de programas de formación de profesores que atienda la diversidad lingüística de nuestro país, en el reconocimiento y recuperación de la cultura de grupos minoritarios como el de los

indígenas, por eso su interés en orientar esos procesos en profesores indígenas prioritariamente.

En el caso de la creación de Licenciaturas para la formación de profesores interculturales en las Escuelas Normales ha sido una estrategia que desde lo institucional “promueve” la formación y el desarrollo de profesionales que respondan a esta diversidad de características. En el Diario Oficial de la Federación (2012) se expresa que “la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe [...] se espera que los futuros profesores desarrollen y adquieran las competencias necesarias para atender la diversidad sociocultural de los alumnos de educación básica, y en particular, la diversidad cultural, lingüística y étnica que caracteriza las aulas en México (p. 54)

La orientación de la política educativa, en este sentido es promover una formación específica que se articule con las necesidades de las escuelas indígenas en México, de ahí que estas Escuelas Normales a lo largo y ancho del país en su proceso de ingreso logren filtrar una mayor demanda de estudiantes indígenas que se formen como profesores interculturales perfeccionando las competencias lingüísticas de los grupos étnicos a los que pertenezcan. Por lo que se especifica que es necesario que durante la formación de los estudiantes se promueva “una nueva modalidad pedagógica, ante realidades sociales y educativas cada vez más globalizadas y cambiantes, consiente de la pluralidad de los educandos y de sus derechos, y proporcionar la base de una formación docente que atienda la diversidad que caracteriza a los alumnos de las escuelas de México (Diario Oficial de la Federación; 2012: 54)

Aunque algunos críticos como Baronet (2013) consideran que la creación de estas instituciones educativas han servido como paliativos que siguen promoviendo una educación intercultural que en nada resuelve el respeto y derecho de los grupos indígenas en nuestro país porque las comunidades no participaron en el diseño de estos programas, sino que se organizaron desde la lógica de la Secretaría de Educación. Incluso muchas de estas instituciones pasaron a ser interculturales sin ser consientes de la implicación que esto tenía, por lo que han seguido reproduciendo un esquema de normales generales con

trayecto de lengua y cultura que no se visibiliza en la formación de los estudiantes.

Sin embargo, es interesante lo que plantean los estudiantes al respecto:

*la línea de formación específica* fue importante, pero no depende del Plan de Estudios o los profesores, sino por el contrario, es la conciencia que nosotros como profesores hacemos sobre la realidad en las comunidades [...] yo fui a Oxchuc con mi equipo, nos interesó investigar un Punto Nodal sobre la gastronomía del lugar, comida [...] nosotros lo elegimos porque yo soy de ahí [...] antes me daba pena decir que comía rata, sentida vergüenza pero lo representativo de mi pueblo Oxchuc es el caldo de rata [...] es mi cultura y lo más importante fue mostrarlo con mis compañeros y en la muestra gastronómica regional que organizó la Escuela Normal, nosotros participamos con esa investigación [...] eso fue significativo, el reconocimiento de mi cultura (E.1.Lupita. 2015).

el punto nodal que trabajamos con el profe [...] se hizo en todos los semestres de la línea de formación específica [...] pero algo que sentí importante fue que la investigación se escribía en español y en lengua, en nuestro caso fue en tsotsil [...] ahí me di cuenta de la ventaja que tengo al saber y hablar mi lengua, porque pude comunicarme con los padres de familia en la comunidad [...] por eso nos dejaron entrar en Chamula para investigar sobre la elaboración de la enagua... (E.1.Valeria. 2015).

Un aspecto central en el plan de estudios fue incorporar la perspectiva intercultural y las características particulares del Campo de Formación Específica para la Atención Educativa a la Diversidad Cultural, Lingüística y Étnica. La intención fue que en el proceso de formación de los futuros docentes se reconozca la diversidad existente en el contexto donde van a laborar. Los tres momentos importantes en la reestructuración del Plan de Estudios se encaminan a fortalecer el desempeño de los docentes, por lo que se explica las características de la interculturalidad entendida desde el plan de estudios como un proceso de reconocimiento a la diversidad lingüística, cultural y étnica. Asimismo se definió el

“campo de formación específica para formar a los profesores que atenderán a las niñas y a los niños indígenas que cursan la educación primaria en contextos multiculturales y plurilingües, así como los cursos que lo conforman”.

Por otra parte, en la reforma de la nueva Malla Curricular 2012 se propone definir y organizar los cursos sobre interculturalidad en un Trayecto Formativo de cultura y lenguas originarias, retoma los planteamientos del Plan de Estudios 2004, principalmente en el área de formación específica, espacio curricular donde se articulan los conocimientos sobre la interculturalidad, diversidad lingüística y propuestas pedagógicas interculturales bilingües. En el desarrollo de la licenciatura se propone fortalecer el enfoque bilingüe procurando de esta manera atender diversidad con actividades cotidianas donde se organicen conocimientos, habilidades, destrezas, valores, actitudes que se conviertan en el pilar de la educación de los futuros docentes interculturales.

Durante la formación de quienes egresan de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe se incluye el conocimiento de las lenguas indígenas con la intención de desarrollar de competencias comunicativas para hablar, leer y escribir en una o más lenguas que son propias de las comunidades indígenas. En concordancia con esta perspectiva se requiere que se elaboren, diseñen y organicen actividades de aprendizaje en lengua indígena, procurando con ello promover aprendizajes que promuevan la lengua materna de los niños.

Los fines que persigue en Plan de Estudios es la formación de profesores interculturales bilingües que en el proceso de enseñanza y aprendizaje promuevan una didáctica cooparticipativa en el que se organicen actividades académicas encaminadas hacia la tolerancia, el respeto, la convivencia, el trabajo colaborativo (SEP; 2012). Además se espera que el desarrollo de actividades se encamine a la organización de propuestas pedagógicas integrales desde la interculturalidad, reconociendo las implicaciones, problemáticas y retos que implica trabajar en las comunidades indígenas. De lo contrario, las propuestas curriculares para la interculturalidad se encaminaran exclusivamente a lo que Márquez Lepe y García-Cano, (2004) señalan puntualmente, que los y las docentes asocian la educación intercultural con la falta de requisitos lingüísticos o académicos, pautas culturales

que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje, aumento de conflictividad en los centros y relaciones difíciles con las familias. Lo que produce una situación de confusión e impotencia en el profesorado que en ocasiones se traduce en una demanda de técnicas o soluciones concretas, a veces requeridas como "recetas" para afrontar estas situaciones, y que a menudo tienen un marcado carácter compensatorio.

Por eso resulta importante que Escuelas Normales interculturales en Chiapas a la par de la licenciatura han creado talleres de lengua tsotsil y tseltal para todos los alumnos, contribuyendo con ello, a la apropiación, y perfeccionamiento de una lengua indígena, requisito indispensable dentro del perfil de formación de los alumnos para el desarrollo de sus prácticas docentes. De esta manera se busca que “la propuesta intercultural pueda contribuir a la modificación de las formas de abordar y atender la diversidad cultural de las escuelas, a mejorar las relaciones entre los sujetos; esta es una actividad constante que se propicia en las actividades escolares y se fortalece en las prácticas docentes de los alumnos” (SEP; 2012: ).

En concreto, se pretende fomentar procesos pedagógicos participativos, dinámicos e interdisciplinarios que ayudan a vincular la realidad sociocultural y lingüística de los educandos con la escuela y de la escuela con la comunidad. El conocimiento de la diversidad, el respeto de las diferencias, el reconocimiento y aprecio de otras identidades y la disposición para la convivencia con otros estilos culturales. Se propician espacios de aprendizaje para que los futuros docentes atiendan a los alumnos con problemas de aprendizaje, o en la construcción de medidas educativas que faciliten una respuesta adaptada a las necesidades educativas específicas que presentan los alumnos escolarizados y, en especial, aquellos con necesidades educativas especiales permanentes o transitorias. Es decir, una pedagogía centrada en el que aprende, así como en la formación del que enseña, con capacidad para no generar segregaciones institucionales. La clase escolar es concebida en su diversidad y considerada como el espacio privilegiado por excelencia por expresión y el desarrollo plenos de la educación con, en y para la diversidad.

Sin embargo, es necesario valorar los alcances de estos planteamientos, especialmente si tomamos en cuenta lo planteado por Cammon (1983), que “los reformadores suelen pensar que el profesor es un consumidor pasivo de innovaciones y no un creador de las mismas: Ellos creen que son los únicos que deben cambiar y reformar las escuelas, no los profesores, de los que se espera que usen apropiadamente sus innovaciones curriculares (p. 206). Las escuelas normales interculturales en nuestro país, especialmente en Chiapas reformaron sus planes de estudios al enfoque intercultural a partir de una serie de estrategias que impulsó la Secretaría de Educación, que fueron desde la amenaza de la desaparición de las escuelas, hasta la imposición, sin importar la postura de profesores, alumnos y directivos.

Como lo afirmaron en su momento Apple y Teitelbaum (1986) el sometimiento a los especialistas resulta ser de doble naturaleza: de un lado, los profesores son considerados intelectualmente dependientes, ya que su misión es la de cumplimentar las prescripciones de los innovadores. Y de otro lado, y como consecuencia de la deslegitimación de los profesores para decidir su práctica, quedan sometidos a los intereses ideológicos de las innovaciones que se promueven. El desarrollo de una propuesta de educación intercultural para la formación de profesores interculturales no debiera someterse a los intereses y caprichos de la autoridad educativa, mucho menos para la creación de programas educativos por moda, la educación intercultural, no sólo implica un profundo compromiso social, sino una necesidad imperante para nuestras sociedades actuales.

De acuerdo con los aportes de Valverde (2010), lo fundamental es que los profesores “valoren el significado de la cultura en el proceso de interacción en el ámbito escolar, un proceso que le permite al individuo desarrollar competencias en múltiples esquemas de percepción, pensamiento y acción (en múltiples culturas), y no equiparar educación con escolaridad, ni educación intercultural con programas escolares formales. Desde esta perspectiva, el docente deja de ser el único responsable de la adquisición de competencias de sus alumnos, prestando

atención a la relación de los programas con el aprendizaje informal que se produce dentro y fuera de la escuela (p. 142).

El reto que enfrentan los programas que están hechos a favor de una política institucional es superar lo que lo que Dietz (2001) puntualiza como “la predominante hipótesis implícitamente manejada en dichas propuestas carentes de fundamentación empírica parece postular que para “multiculturalizar” a la educación sólo hace falta formar o perfeccionar al magisterio en determinadas “herramientas interculturales” y promover la “buena voluntad” de todos mediante la incidencia pedagógica en los “núcleos actitudinales” del alumnado” (p. 48).

### **6.1.2.3. Educación intercultural “diferenciadora”**

Por educación intercultural diferenciadora estamos entendiendo como aquella educación intercultural que se promueve en la Escuela Normal, y que los propios profesores reconocen como educación intercultural para indígenas y para no indígenas. En el desarrollo de la investigación, tanto en las entrevistas, como en las narraciones de los jóvenes profesores aparece puntualmente esta diferenciación, especialmente en las actividades didácticas que se desarrollan en los cursos en la Escuela Normal. Expresiones como “*no hay diferencia...*”, “*no tienen porque diferenciarnos...*”, “*también somos indígenas...*”, entre otras afirmaciones que nos resultan necesarias discutir porque dan cuenta de lo que institucionalmente subyacen la formación de los profesores interculturales y que desde las posturas de los colaboradores han decidido reconocer como parte de un proceso que los implica.

Esto lo podemos observar en la manera en que las profesoras describen su proceso formativo en la licenciatura:

lo que me parece muy contradictorio son las cosas que se dicen en el aula [...] nuestros propios profesores diciendo: -“van a ser profesores interculturales no indígenas...” [...] eso me hacía mucho ruido porque no entendía la diferencia, una cosa absurda que después comprendí (N.Lupita.6. 2015)

se me hacía difícil entender la diferencia entre unas y otras normales, si teníamos el mismo Plan de Estudios, en una de ellas, sólo entras si eres indígenas, en la otra no hay problema [...] una es intercultural y la otra intercultural bilingüe [...] era constante escuchar en las exposiciones de los profesores “educación intercultural para todos, no sólo para indígenas” (N. 6. Ángela. 2015)

El conflicto visible en las narraciones de los profesores muestra un conflicto no sólo conceptual, sino además de identidad profesional, porque se nota la diferenciación que los sujetos atribuyen entre quienes deben ser reconocidos como profesores interculturales y quienes no. Esta distinción que existe entre educación intercultural indígena y educación intercultural “para todos”, lo que hace es anteponer una brecha ideológica que se convierte en una problemática para la educación intercultural. Si en realidad se pretende dar un viraje a una educación intercultural en la formación docente de la Escuela Normal, el primer paso es abandonar estas distinciones categóricas entre quienes pueden, o deben ser profesores indígenas por señal de identidad o por formación profesional.

Lo más importante es lo que expresan los mismos profesores sobre las experiencias vividas durante las prácticas docentes:

durante mis prácticas docentes en la formación en la licenciatura me encontré a los compañeros de otras Normales Interculturales [...] porque llegamos de varias normales a las mismas escuelas primarias a hacer prácticas [...] me tocó estar en Naranja seca con [...] las planeaciones que aplican son iguales, las actividades que aplican coinciden con las nuestras [...] él daba clases de español en lengua con cantos, yo también daba matemáticas en lengua como profes indígena (N.6.Antonio. 2015)

resulta que cuando ya estamos en la práctica los profesores somos lo que realmente somos [...] si te dicen en la Normal que debes hacer, porqué dar la clase en lengua, como promover actividades en lengua o con el contexto [...]

pero en el proceso uno recurre también a su conciencia, lo que te corresponde hacer como mujer indígena, eso no lo enseñan sólo lo aplicas de acuerdo a tu experiencia de vida (N.6.Lupita.2016)

La educación intercultural tendría que expresarse en las acciones, en las prácticas, las relaciones, las formas de vida que los profesores realizan en cada una de las escuelas donde laboran. En estas condiciones se tendría que abandonar la concepción romántica teórica, para pasar a un hacer que promueva la igualdad de oportunidades educativas, o como lo expresa Valverde (2010) una educación intercultural que promueve competencias en múltiples culturas, pero distingue entre múltiples competencias que los individuos pueden adquirir y la identidad que se adquiere por la pertenencia a un grupo social en particular, un espacio donde la identidad social y la competencia cultural son cosas diferentes.

En el caso de la normal, también la propia historia hizo efecto en la institución por la manera en que se implementó el programa sin consenso de estudiantes y profesores, lo que generó una fuerza en detrimento del propio programa al establecer esta diferenciación entre normales interculturales indígenas y no indígenas. La imposición de la licenciatura generó muchos problemas entre los profesores, alumnos, directivos y autoridades educativas; para muchos profesores una forma de resistencia se manifestó en las aulas, especialmente en el momento de desarrollar las actividades con los estudiantes.

El problema central no consistió en el modelo del Plan de Estudios, sino en la forma en que se impuso el programa por medio de amenazas y con desaparecer la institución. Para el caso de los estudiantes el problema radicaba especialmente en pertenecer al subsistema de educación indígena en el momento del concurso de oposición de las plazas, y esto se reflejaba incluso desde el momento de elegir la institución:

quería estudiar en cualquiera de las Normales en San Cristóbal cuando decidí que elegiría esta carrera, pero mi mamá y yo, también no decidimos que yo fuera en Zinacantán porque estaba lejos, pero también porque nos dijeron que era una escuela indígena [...] en ese tiempo yo no identificaba la diferencia pensé que la

Larraínzar era distinto, pero en lo único que se hacen diferentes es que ahí sólo reciben indígenas y pues acá en la Normal no [...] pero además ellos se nombran indígenas interculturales y nosotros solo interculturales [...] yo no creo que haya diferencia, porque cuando concursamos la plaza vamos al mismo cajón [...] (N.6.Javier. 2015)

la preocupación que yo particularmente tenía era sobre la forma de enseñanza, no tanto que fueran enseñanzas en lengua, sino el proceso y las actividades pedagógicas que se realizaban en la normal [...] por ejemplo que todas sus clases eran en lengua [...] pero en el caso de acá de Larraínzar también tenemos clases en lengua, actividades, programas y muchas cosas que se hacen [...] sólo que acá hay quienes no hablan la lengua, en mi caso yo no tenía problemas (N.6.Floria.2015)

Si bien los profesores asumen sus propias posturas con respecto de cómo entender la educación intercultural, durante su formación en la escuela normal vivieron acontecimientos que los hacen reflexionar como profesores interculturales. Una diferenciación en la formación se hizo visible en los procesos de práctica, en las actividades en las aulas, en las luchas sociales, en los concursos de oposición para las plazas docentes.

La lucha entre educación intercultural “para todos” y educación intercultural indígena, es visible en la homologación de un Plan de Estudios Intercultural Bilingüe que la Secretaría de Educación a través de la Dirección General para Profesionales de la Educación (DGESPE) impuso con esta idea de una educación pertinente para las comunidades indígenas, y la legítima lucha de instituciones educativas indígenas han buscado defender con el desarrollo de programas propios. Pero en el caso de los profesores, éstas características que se puntualizan en las instituciones no resulta lo fundamental o prioritario para lo que ellos llaman una educación intercultural con conciencia, una educación intercultural desde dentro, con el “otro”. Algunos lo expresan afirmando lo siguiente:

yo estudie en UPN antes de entrar a la Normal, de hecho quise estudiar las dos licenciaturas al mismo tiempo, pero me fue imposible por el dinero [...] fue en UPN donde me acerqué a lo intercultural [...] ahí se habla de una pedagogía intercultural, no se integra directamente en el Plan de Estudios, es decir que no se dice en el Plan que son profesores intercultural [...] pero en los cursos de las líneas de formación incluyen textos, libros y materiales que hablan sobre interculturalidad, o pedagogía intercultural y se dice que es necesario atender la diversidad [...] en ningún momento se dice que para atender lo indígena o la cultura de los pueblos [...] me gusta la postura que se asume por parte de los profesores porque no se refiere a eso de intercultural indígena [...] (N.6.Cristina. 2015)

la experiencia que han compartido los compañeros de la Normal Intercultural Jacinto Canek es buena, sobre todo que desarrollan muchas de sus actividades en lengua materna, promueven la cultura, las actividades comunitarias de sus pueblos con los puntos nodales [...] en las tesis se ve reflejada, en el caso de nosotros no trabajamos en 7° y 8° el punto nodal, eso se queda hasta 6° semestre [...] pero lo que me sigue generando duda es a lo que ellos nombran como intercultural indígena, porque promueven la cultura indígena, pero se cierran mucho con lo de fuera, y nosotros al revés, mucho de fuera y poco hacia adentro [...] yo considero que la educación intercultural debe buscar ese equilibrio [...] ahí creo yo que está clave de la educación intercultural [...] (N.6.Antonio. 2015)

Nosotros podemos decir que somos profesores indígenas interculturales, o sólo indígenas o solo interculturales, incluso rurales porque atendemos lo rural [...] pero eso de lo rural lo adopta sólo como el caso de la Mactu [...] así Canek adopta lo indígena intercultural y nosotros sólo intercultural [...] pero existen quienes dicen que de intercultural no tenemos nada, porque lo intercultural sólo está en el Plan de Estudios y no tanto en la práctica, quizá sea cierto porque muchos compañeros lo que menos queremos atender es lo indígena o lo rural, ahí buscamos todos los medios para no presentar para la plaza indígena [...] hay otros compañeros con otras propuestas que nos han visitado para conocer su

propuesta, pero ellos no son institucionales, no tienen un Plan de Estudios, sino que se han favorecido con proyectos y de esa forma están recuperando los conocimientos del contexto de los niños y las prácticas sociales y comunitarias [...] (N.6. Ángela. 2015)

El problema central con respecto a esta diferenciación no radica en los propios profesores, sino en los discursos institucionales, es ahí donde se dan ciertas especificidades que conflictúan los procesos y las prácticas escolares. La formación de profesores interculturales en el marco de las políticas educativas ha estado mediada por discursos hegemónicos que buscan justificar programas de educación intercultural con “pertinencia” para las comunidades indígenas. El doble discurso de reconocimiento de la diversidad social y el “reconocimiento” de la especificidad cultural de los pueblos indígenas u originarios es una discusión que está atravesada por la intención de control y poder que históricamente el Estado ha impuesto sobre la educación indígena en México.

En el caso de los jóvenes profesores esta diferenciación está determinada por lo institución, no así en la práctica que realizan, porque esta se convierte en un espacio propio que se vuelca sobre la experiencia cotidiana. Donde se dirime el conflicto entre ser o no ser profesor intercultural no está en la teoría o en el discurso, sino en las acciones éticas y políticas que asumen los agentes, en las experiencias que los atraviesan como seres humanos y sobre todo en las historias que los constituyen como alumnos, como profesores, como indígenas, como seres humanos. Por eso, consideran necesario lo siguiente:

es importante reconocer, creo yo lo diverso de la educación intercultural, no sólo considera lo indígena, sino que va más allá, clasificarlo es un error, bueno eso digo yo, quizá me equivoque, porque no se trata quiénes sí y quiénes no, sino lo que estamos haciendo en las aulas para cambiar las prácticas que desde hace años lastiman y son pocas beneficiosas para los niños [...] la experiencia de otros compañeros ayuda a ver lo que nosotros no vemos, creo que eso debemos aprovechar y que sea de beneficio para lo que hacemos como profesores (N.6.Lupita. 2015)

considero que la discusión no está en si somos o no profesores interculturales [...] ¿Qué se necesita para serlo? Hablar la lengua, reconocer la cultura, tener una didáctica que atienda lo diverso, hacer educación en y para el pueblo? ¿Quién y cómo se define eso? Es necesario no sólo reflexionar, sino ver hasta donde como personas somos capaces de reconocer al otro, con título o sin título de licenciados [...] en lo que no estoy de acuerdo es que se nos haga menos, que se nos critique, que se diga que no somos profesores interculturales porque no somos indígenas [...] y si de eso se trata entonces yo si soy indígena y no siento pena por decirlo, al contrario eso es para mi una ventaja porque tengo conocimientos no sólo lingüísticos, sino culturales de muchas de las comunidades que son de mi rumbo [...] (N.6.Valeria. 2015)

El posicionamiento que asumen los jóvenes profesores con respecto a esta diferenciación que se puntualiza tanto en el discurso, como en la práctica en el proceso de formación de la licenciatura, es que la educación intercultural puede o debe asumirse más allá de un modelo institucional. Algo a lo que refiere Tubino (2004:), al afirmar que “la interculturalidad no es un concepto, es una manera de comportarse. No es una categoría teórica, es una propuesta ética. Más que una idea es una actitud, una manera de ser necesaria en un mundo paradójicamente [...] más incomunicado interculturalmente” (p.155). Lo que nos enseña la experiencia de los jóvenes profesores es la capacidad crítica con la que cuestionan y asumen sus propias posturas con respecto a la educación intercultural, no para negarla, sino para deconstruir los conceptos y categorías que a nivel institucional se aplican en su formación, pero para ellos, sólo adquieren sentido sentido en los espacios cotidianos de las aulas.

Resulta también importante ver que los profesores recuperan otras experiencias vividas durante su formación en la Escuela Normal:

9 alumnos de Normal fuimos colaboradores del Proyecto de investigación “Escuelas y comunidad” que promovió el Centro de Innovación Educativa de acá de San Cristóbal [...] fuimos becados para aplicar los instrumentos, pero también

para ser nosotros parte de la práctica educativa en el aula [...] nos dieron un taller sobre la filosofía del proyecto, se hablaba mucho de educación propia como si se refirieran a educación intercultural [...] era importante hacer comunidad con los padres de familia para hacer una escuela que recuperara los aportes y conocimiento de los padres en las comunidades indígenas [...] en el taller de preparación siempre se nos dijo lo que era la educación intercultural propia y era muy claro que se referían la educación indígena, a la recuperación de la cultura y lengua de las comunidad [...] la experiencia fue importante para hacer reflexionar lo que en la Escuela Normal había aprendido sobre interculturalidad [...] (N.6.Reynaldo. 2015)

el encuentro de Escuelas Interculturales que se hizo en la ciudad de México, a la cual convocaron a la Normal yo quedé seleccionada, estaba en 7º semestre de la licenciatura [...] ahí se reunieron casi todas la normales interculturales del país [...] se reunieron profesores, directivos, y alumnos para hacer un balance de las escuelas normales y las actividades que veníamos realizando de acuerdo al Plan de Estudios [...] en esa reunión las que somos como invisibles y que no tenemos mucha palabra somos las que no somos interculturales indígenas [...] en cambio las indígenas sobresalen y les hacen mucho caso y se admiran con lo que presentan los de Oaxaca, la Jacinto de acá, así como otras indígenas [...] pero no es diferente a lo que hacemos nosotros [...] ellos trabajan con punto nodal y también nosotros, ellos trabajan en lengua, también nosotros [...] por eso me pregunto ¿Dónde radica la diferencia?(N.6.Floria.2015)

Las reflexiones que hacen los profesores, dan cuenta de que el discurso de la educación intercultural se impone dependiendo de los contextos, y se van sedimentando no sólo en las relaciones, sino en las prácticas cotidianas tanto en las aulas como los posicionamientos que asumen. La educación intercultural más que representar una postura ideológica o institucional tendría que ser una propuesta de largo aliento que integre distintas posturas. La experiencia, las historias de vida, las prácticas cotidianas en las aulas son y deben ser un recurso fundamental para pensar la educación intercultural, al menos los jóvenes que acá

reflexionan lo hacen desde estas categorías, sólo así han reconocido la importancia de hacer educación intercultural ética y políticamente en contexto.

Además es fundamental la teoría y la práctica, me parece que esos dos elementos son inseparables o indivisible cuando se piensa en la educación intercultural. El discurso que se impone desde la institución, y desde los Planes de Estudios son muy difusos o incluso intencionales. Ya se habla de una formación de profesores que reconocen la diversidad social que caracterizan los contextos globales, pero se puntualiza en la intervención educativa pertinente para la escolarización de los niños indígenas. Incluso se afirma que este enfoque busca “atender la desigual sistematización y normativización lingüística, en concreto de las indígenas u originarias del país [...] (SEP, 2012: 56)

Los que se refleja en la política educativa a partir de la creación de propuestas de formación de profesores interculturales es la intervención de un Estado que estratégicamente busca imponer un tipo de educación hegemónica, al mismo tiempo minimizar las exigencias históricas que los pueblos indígenas han reclamado, como el caso de los Acuerdos de San Andrés expuestos en 1994 por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). Haciendo referencia a Baronet (2011), podemos afirmar, que es un Estado que en su discurso reconoce los derechos de los pueblos indígenas, pero en la práctica impone un tipo de educación que no se ajusta, ni a las demandas, ni a las necesidades de los pueblos porque las propuestas siguen siendo verticales desde la Secretaría de Educación Pública.

Es importante indicar, como lo afirma Flores y Pérez (2010) que la contradicción inclusión/exclusión que refleja la historia de la opresión y explotación de los pueblos indios constituye un acción violenta y tirana por los grupos de poder y es caracterizada por el desconocimiento de los otros, de sus formas de organización, de su autonomía, de su autogobierno. De ahí que las propuestas educativas para los indígenas están determinadas por una política educativa que se caracteriza por integracionista y asistencialista. Por eso se reconoce en esta investigación que la formación docente para la interculturalidad presenta carencias, especialmente en lo que se refiere al dominio de contenidos y

conocimientos básicos sobre los pueblos indígenas con los cuales enriquecer la formación para el trabajo docente.

Por eso se hace necesario considerar los alcances del currículum cuando éstos se declaran inclusivos, es decir, si están efectivamente realizando un proceso natural o impostado que surge a partir de relaciones asimétricas. Porque estas afirmaciones como: Tolerar la diversidad, resistencia cultural, asimilar otras culturas, aceptar al otro como legítimo otro, son expresiones que en diversas esferas de discusión académica, dan cuenta de la existencia de una problemática social que niega la declaración de pluralidad que se erige como principio de diversos proyectos educativos. Quilaqueo (2007) llama la atención precisando que la formación de profesores interculturales no sólo tendría que estar en el marco de una propuesta educativa desde lo curricular,

la práctica formativa de los educadores interculturales que considera la construcción de conocimiento indígena es una interacción compleja que, para describirla y comprenderla mejor es necesario responder a lo siguiente: ¿cómo resolver este dilema de la jerarquía o la dicotomía de las culturas y de los saberes? [...] ¿cuáles son los elementos de intercambio intercultural entre los saberes y conocimientos indígenas y los saberes en educación que contribuyen en la formación de saberes profesionales? y ¿cuál es la naturaleza de la relación intercultural? (p. 230)

Develar estas intencionalidades del currículum permitiría de alguna manera repensar hasta donde es posible hablar de profesores interculturales o de otro tipo de sujeto que hace educación en, con y para las comunidades indígenas. En la formación de profesores interculturales desde la política del Estado se piensa en la pertinencia y en la inclusión, pero la máxima que emerge de los resultados de la investigación da cuenta que no todo fin impuesto por la institución es asumido por los sujetos, al contrario, son ellos quienes otorgan otro sentido a la educación intercultural desde sus propias vivencias y experiencias en los espacios educativos. En el siguiente apartado se da cuenta de este posicionamiento que asumen los colaboradores que participaron en la investigación.

## **6.2 Vivencias y experiencias en el Trayecto de Prácticas docentes en-co-reflexión como profesores interculturales**

En este apartado se recuperan las vivencias de los profesores en el trayecto de las prácticas docentes en las escuelas primarias en la periferia de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, contextos escolares donde los niños son en su mayoría indígenas. Para la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), son estos los contextos donde los profesores interculturales deben realizar sus prácticas docentes para hacer posible el proyecto de educación intercultural para el que fueron formados. Esto se expresa en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural de la siguiente manera: “los profesores que egresen de las Escuelas Normales interculturales, tendrán como principal función docente hacer educación intercultural en las escuelas indígenas donde mayor población de niños indígenas se tenga” (p. 176).

Para un modelo de educación integracionistas o asimilacionista la educación intercultural compete exclusivamente a las poblaciones indígenas. El discurso integrador radica en la postura de Sistema Educativo que busca rescatar la lengua, la cultura y los conocimientos de las comunidades indígenas. En el Acuerdo 592 se expresa “que la educación intercultural va destinada a valorar la cultura indígena y los conocimientos de los pueblos que se ha perdido en el transcurso de los años” (p. 548); por su parte del Plan de Estudios lo expresa de la manera siguiente “la educación intercultural que se promueva en las escuelas tendrá como principal objetivo rescatar y promover la cultura de los pueblos” (p. 34).

Sin embargo, para estos jóvenes profesores hacer educación intercultural se aleja completamente de estos principios que establecen los planes y acuerdos educativos, para ellos, la experiencia vividas como estudiantes tanto en nivel básico, como en el nivel superior; así como las prácticas docentes en contexto con los niños, les permiten asumir sus propias posturas con respecto a la educación intercultural. De ahí que lo expresen refiriendo siempre esta relación

vivida con la postura que ahora asumen como profesores interculturales en las aulas.

### **6.2.1. Agencia y reflexividad como profesores interculturales**

Hemos sostenido desde el inicio, que los ocho colaboradores de ésta investigación que se formaron en la Escuela Normal Primaria “Lic. Manuel Larraínzar” son agentes educativos, que a partir de sus vivencias y experiencias durante su formación profesional y las prácticas docentes que realizaron en las escuelas primarias es como van re-definiendo el significado que tienen de la educación intercultural; lo que va permitiendo definirse o no, como profesores interculturales.

Un aspecto fundamental que permite que los profesores se agencien es la reflexividad que hacen de la estructura; de la postura que asumen ante los lineamientos establecidos en el Plan de Estudios; de las rupturas que viven durante las prácticas docentes; de los cuestionamientos que hacen sobre su propia formación, las contradicciones de los contenidos educativos con la práctica docente, de las posturas que asumen ante los retos de la práctica docente; entre otros aspectos que sólo al vivirlo directamente emergen para tensar su postura como profesores interculturales. Giddens (2006) considera que son los agentes quienes a partir de la reflexividad posibilitan y transforman las estructuras, es decir, que los agentes poseen una conciencia discursiva asociada a su capacidad de describir las razones de su obrar de forma reflexiva, proceso que se activa en la medida que el agente se cuestiona sobre las condiciones de la estructura y su actuar en ella. Llama la atención lo que se expresa en las narrativas:

yo me pregunto ¿Qué es lo que me hace ser profesor intercultural, lo que dice el Plan de Estudios o lo que yo reafirmo con las preguntas que me hago y la experiencia que he vivido? Yo creo que ahí está la respuesta, soy profesor intercultural porque recibí formación escolar para ello, pero es el contexto real donde hago evidente si soy o no. Aquí podemos decir mucho, palabras más, palabras menos –como decía mi abuelo Antonio– lo importante es lo que estoy

haciendo como profesor [...] ¿estoy repitiendo la historia de discriminación que hicieron conmigo o estoy reconociendo a mis alumnos con sus diferencias? (N.7.Antonio. 2015).

Evidentemente los recursos de los que se ha apropiado el profesor están atravesados por su proceso de formación profesional, esa intención expresada en los Planes de Estudios sobre ser profesor intercultural. Sin embargo, se activan otros dispositivos como la experiencia de quienes viven y significan los espacios, no con los recursos pedagógicos para decidir el cómo o para qué hacer una educación intercultural, sino la relación hospitalaria entre iguales, un acto que rebasa las propias condiciones de la estructura con su lógica racional de organización. Como lo afirman Skliar y Larrosa (2009) la experiencia es un recurso potente, un puente que puede y debe dar cuenta del acontecimiento en todo acto pedagógico, es una pequeña abertura que posibilita, que irrumpe, que nos toma por sorpresa, que nos conduce por caminos imprevistos, que nos enfrenta a los misterios de vivir, de las relaciones de y/o con los “otros”. Por eso en los relatos de los colaboradores, se afirma lo siguiente:

Considero que repetir la historia es seguirme mirando como “pobre indígena”, o yo desde afuera, ya colonizado, miro a mis hermanos desde arriba como profesor sin darles el lugar que merecen. Yo no quiero que me tengan o tener lástima a los compas por ser indígena, lo que quiero es tratar y que me traten con dignidad, eso quiere decir que seamos o no indígenas merecemos un lugar, porque nuestra vida cuenta como la de cualquier otro (N.7.Antonio. 2015).

No soy profesora intercultural porque me lo diga un plan de estudios, o los profesores, o lo diga un libro [...] soy profesora intercultural porque soy consciente de mi diferencia, me asumo como un ser humano diferente... yo pertenezco a un grupo étnico, con una lengua propia [...] tengo alumnos con sus propias diferencias, eso es lo que hace sentido ser profesor intercultural (N.7.Cristina. 2015).

El proceso de reflexividad como dispositivo de des-colocación tiene como eje la pregunta potenciadora de quienes nos encontramos inmersos en la investigación, eso implica preguntarnos sobre lo que significa vivir y hacer educación intercultural más allá de lo instituido por la estructura educativa, sus procesos y sus normas. Lo que conlleva a romper la estructura “de un mundo social provisto de coherencia y validez, y de unas estructuras que se imponen sobre el entendimiento de los agentes” (Celis, 2011, p. 2); para dar paso a la dualidad de estructura-agente que significa que esta relación se presenta siempre en nuestras relaciones cotidianas, muchas veces para cotidianizar nuestros actos, otras veces para re-estructurar y dar paso a otras formas de relación agente-estructura.

Lo que los agentes saben sobre lo que hacen y sobre las razones de su hacer – su entendimiento como agentes– es vehiculizado en buena parte por una consciencia práctica. Una consciencia práctica consiste en todas las cosas que los actores saben tácitamente sobre el modo de ‘ser con’ en contextos de vida social sin ser capaces de darles una expresión discursiva directa (Giddens, 2006, p. 24).

Lo que Giddens (2006) llama prácticas sociales de los agentes, no es que éstas sean estáticas, sino por el contrario se posibilitan gracias a la forma reflexiva del entendimiento, que las define como iguales en un espacio y en un tiempo determinados. Esto posibilita que “un agente al efectuar sus prácticas sociales en el devenir constante de su rutina está en capacidad tanto de realizarlas como de propiciar las condiciones para consolidarlas” (Celis, 2011, p. 2). El agente se dispone en una constante acción reflexiva que hace posible el control del obrar en un contexto concreto y esta dimensión reflexiva no sólo vigila y examina las prácticas sino que las reformas basándose en un acervo de saber objetivado.

El elemento central sobre la dualidad de estructura implica que los principios estructurales no sólo constriñen la acción del sujeto, sino que lo habilitan como un agente competente “en la reproducción de propiedades estructurales [...] los agentes también reproducen las condiciones que hacen posible esa acción.

Estructura no existe con independencia del saber que los agentes poseen sobre lo que hacen en su actividad cotidiana” (Giddens, 2006, p. 62). El recurso inmediato en esta capacidad de agencia está en los procesos cotidianos, en las vivencias y significados que se constituyen como parte de las decisiones del agente, pero que están posibilitadas a su cuestionamiento constante. Los agentes de la educación intercultural que son colaboradores de esta investigación tuvieron que posibilitar ese proceso de reflexividad para preguntarse ¿por qué y para qué son profesores interculturales? y ¿de qué manera hacen educación intercultural en las aulas? Las fronteras claramente delimitadas está en lo que el discurso oficial se atribuye y lo que ellos significan desde sus propias experiencias. A razón de ello expresan lo siguiente:

ya en varias ocasiones lo escribo y lo borro, y me pregunto ¿Soy profesor intercultural? [...] lo reviso y lo reviso y cada vez lo digo diferente [...] es el afán de responder de acuerdo al Plan de Estudios [...] pero lo diré así: reconozco que lo soy sólo porque lo vivo, lo vivo reconociendo a los otros, no porque sean indígenas, sino porque son iguales y diferentes a mi (N.7.Javier. 2015).

No es difícil responder si soy profesor intercultural, eso ya me lo da un papel, me lo dice un documento oficial [...] cuatro años acá me lo han repetido que voy a salir con ese perfil, pero eso no es lo que yo creo [...] es hasta que sea capaz de poder poner en juego muchas cosas que tengo desde que me formaron en la escuela [...] la escuela excluye, la escuela nos hace iguales, la escuela estandariza, eso lo hace violento y uno puede repetir todo eso o cambiar [...] ese será el momento de ver de qué estoy hecho, si soy o no profesor intercultural (N.7.Reynaldo. 2015).

volviendo a la pregunta sólo puedo decir que con lo aprendido en la escuela no es suficiente, es la experiencia con mis niños, con los profes, con los compañeros con quienes tendré que ver si soy una profesora intercultural. Sólo que repito algo, si no me hiciera estas preguntas, creo que no me importaría que hago en las aulas, eso marca la diferencia entre ser o no ser profe intercultural (N.7.Ángela. 2015).

La reflexividad es un proceso que permite asumir una posición crítica ante las estructuras. Cuestionarse constantemente provocan ruptura entre lo que está planteado y lo que se vive en los espacios educativos. Eso hace emerger otros significados que rompen con lo establecido institucionalmente, es decir, los profesores interculturales al vivir y experimentar la relación con los otros establecen otros canales que superan el discurso propio de lo institucional para fundar otros sentidos del hacer educación intercultural en las aulas.

En este contexto es necesario que los planes de estudios establecidos, instituidos como parte de una programa oficial, estos no tienen sentido sólo al ser impuestos desde la estructura, sino por el contrario, son los agentes quienes en sus procesos cotidianos van adaptando las intencionalidades propuestas. Este es el origen innovador que posee un agente al intervenir en el seno de la vida social: la facultad cambiante para producir y transformar sus circunstancias históricas.

mire, como yo le digo, la mera verdad... como decirle, nunca hice alguna reflexión sobre ser profesora intercultural cuando ingresé a la normal, yo sólo quería ser profe [...] lo reflexiono ahorita, pero también en la escuela normal lo fui entendiendo [...] ahora que estoy con los niños lo entiendo más (N.7.Lupita. 2015).

Yo sabía que la normal sólo aceptaba alumnos indígenas, no necesariamente que tuviéramos competencia de escritura y lectura, yo sólo sabía hablar, pero yo no comprendía que por eso fuera una escuela intercultural, la verdad no entendía mucho el término cuando ingresé, después fui entendiendo más (N.7.Valeria. 2015).

La escuela, aunque sea considerada como un espacio de socialización, es también generadora de conciencia en el agente, quien al confrontar lo instituido permite una recursividad de los establecido, esto significa que “todas las interacciones que adelanten unos agentes siempre estarán localizadas, lo cual viene a significar que la conciencia discursiva y práctica se circunscriben y se desarrollan en un espacio y en unos lapsos de tiempos delimitados, contienen una agencia social que solamente se puede entender siempre y cuando esté referida y

enmarcada en un escenario (Celis, 2011, p. 10). La reflexividad es el proceso constante, muchas veces mediado por las vivencias cotidianas rutinarias o conciencia práctica, y la consciencia discursiva, es lo que posibilita la praxis sobre la estructura. Así la reflexividad aporta sentido en las acciones y la conciencia del agente y orienta su manera de obrar, volviéndolo competente. Significa entonces que:

la reflexividad, de ser necesario, puede volverse discursiva y ofrecer razones (y responsabilidades) de la acción; de igual manera, el agente puede integrar, reflexivamente, información que modifique su obrar y así ir cambiando el ser-con los otros. Planteado de otra manera, ese ser-con que regula el obrar del agente y le da sentido a su acción, también se va transformando por la reflexividad de los agentes que lo conforman al momento en que la acción se vuelve estratégica (Gaitán, 2011, p. 263).

La escuela posee una estructuración y una intencionalidad, que obedece a ciertos fines e intereses. En la medida en que no son ajenos ni a la historia ni a la influencia de la cultura y de la sociedad se pueden ver también como sujetos a los procesos de racionalización y homogenización del mundo contemporáneo. Es decir, “la reflexión sobre procesos sociales de continuo ingresa en el universo de sucesos explicados, se despega de él, y reingresa” (Giddens, 2006, p. 33); se trata de un vaivén en el cual los agentes configuran las instituciones sociales, pero a la vez son regulados por ellas en un proceso de constante y simultánea producción y reproducción social.

decir que era profesor intercultural me parecía exagerado, porque no creía cumplir con las exigencias del perfil de egreso donde se dice que debemos tener competencias lingüísticas y culturales [...] para poder ser profesores pertinentes en las comunidades indígenas [...] pero eso es reducir mi labor de docente intercultural [...] más allá de lo indígena hay seres humanos que merecen nuestro reconocimiento, más que ser tolerantes con ellos (N.7.Valeria. 2015).

al hacer este escrito, pasan muchas cosas por mi cabeza [...] mi experiencia como alumna donde viví mucha discriminación por mis profesores (muchos de ellos indígenas como yo) [...] mi experiencia en la normal donde hay mucha contradicción de lo que se dice que debemos hacer y se reproducen mucho más discriminación, todo esto me impacta, me hace nudo en la garganta [...] pero indiscutiblemente lo que es más significativo para mi es la (sic) vivido con los alumnos, ahí donde sólo hay un silencio con mi conciencia, un hablar conmigo misma de lo que debo hacer, y lo reafirmo, yo hago educación intercultural porque reconozco la diversidad en la escuela, en las familias, en el contexto, y es en cada uno de estos espacios donde la discriminación se hace presente y es nuestra obligación no permitir que eso pase, sea o no profesora intercultural (N.7.Lupita. 2015).

Lo fundamental de la reflexividad en el agente es la transformación que hace de la estructura, tal como lo afirma Gaitán (2011) “la estructuración describe la interacción entre la estructura y el agente que reflexivamente permite mantener rutinas, pero invita a dejar de mirar objetos desde una posición solipsista de sujeto y comenzar a interpretar procesos y relaciones susceptibles de cambio y movimiento en las que el mismo observador se encuentra inmerso” (p. 264).

### **6.2.2. Agencia y reflexividad de la práctica docente**

En apartados anteriores los jóvenes profesores han contado sus experiencias, han cuestionado el sistema de educación escolar, las experiencias dolorosas que los atravesaron en sus historias de vida, los acontecimientos importantes que vivieron en su formación profesional. Ahora se posicionan, asumen sus propias posturas en el acá y ahora, *in situ*, con la experiencia como profesores interculturales. Como afirman Sangrà y Fons (2011) reflexionar es hacer que el pensamiento vuelva sobre él mismo para apartarse de las interpretaciones más inmediatas y provocar rupturas con el sentido común. En los procesos de formación lo que

interesa no es verbalizar lo que se hace, sino interpretarlo, solo así es posible crear marcos conceptuales que den sentido a las nuevas actuaciones.

Resulta importante la forma en que realizan sus actividades docentes en el aula, la manera en que reorganizan el Plan de Estudios de acuerdo a las necesidades que se presentan en las aula. Es cierto, en el proceso de formación se les brinda referencias de cómo organizar las actividades de aprendizaje en el aula, incluso el punto nodal cultural como estrategia de aprendizaje e investigación resulta útil en el momento de trabajar con los niños. Sin embargo, en el caso de una de las profesoras, son sus propias experiencias escolares y el reconocimiento de su condición cultural, su condición de indígena lo que le permite reconocer las diferencias y capacidades de los alumnos en el aula:

el Plan de Estudio es un referente como profesora. Ahí se indican los contenidos que se tienen que abordar, pero no sólo eso, en mi caso trabajo con planeaciones y secuencias didácticas que aprendimos a elaborar en la normal [...] además en la Línea de Formación específica se elaboraron planeaciones a partir de los puntos nodales y eso lo sigo tomando como referencia si quiero que mis alumnos investiguen sobre las actividades que realizan en la comunidad, la lengua que hablan, los productos que elaboran [...] Pero mi principal referencia para enseñar es mi lengua y mi cultura [...] esto me permite tener referentes culturales de mis niños [...] puedo comunicarme con ellos, los comprendo, reconozco sus debilidades para expresar el español [...] entiendo y comprendo las dificultades que uno enfrenta cuando te enseñan en una lengua distinta [...] (N.7.Cristina. 2015)

La riqueza de las Escuelas Primarias indígenas que se ubican en la periferia de la Ciudad de San Cristóbal es que en su mayoría se componen de alumnos indígenas que provienen de distintas comunidades. La diversidad que caracteriza los grupos que atienden los profesores no es el problema en sí mismo, sino que son hijos de padres que se han desplazado a la ciudad por distintas situaciones, entre las que destacan los problemas políticos, religioso; o incluso, por cuestiones de migración laboral. Muchos de estos niños no hablan español, y

la mayoría de los profesores que les dan clases, son profesores que no hablan la lengua indígena de los niños, lo que va minando no sólo el aprendizaje, sino que además se va perdiendo la lengua materna.

Lo que expresa la profesora en términos de reconocimiento de la lengua y la cultura no es un asunto menor, porque lo que está presente, no una intención de rescatar la lengua materna o la cultura, sino promover aprendizajes horizontales donde se parte de los referentes culturales y lingüísticos de los niños. Considero que ese referente para hacer educación intercultural, ya es una oportunidad de reconocimiento de la diversidad que nos caracteriza como seres humanos.

El tratamiento de la diversidad no puede reducirse a una serie de contenidos escolares, o seguir una serie de orientaciones de acuerdo a lo que indica el Plan de Estudios, lo más importante para los profesores es como promover aprendizajes que atiendan las características propias de cada niños, pero al mismo tiempo buscar alternativas para atender los problemas sociales en la que están inmerso los niños. Aparte de la diversidad de aprendizaje o la diversidad lingüística de los niños en la escuelas primarias en la periferia de la ciudad, otro aspecto que resulta importante es la diversidad de creencias religiosas que tienen, esto hace más complejo desarrollar todas las actividades.

reorganizo lo que nos dice el Plan de Estudios de la Escuela Normal, yo creo que nos da referente de cómo atender la diversidad en el aula, pero en el momento de estar con los niños se van rehaciendo las actividades, se van organizando de acuerdo a las necesidades de los niños [...] si algo he aprendido es que nada es igual, y que lo que te dan de ejemplo los profesores para mejorar tu práctica, al final solo es ejemplo, porque a la hora de estar con niños con distintos estilos y formas de aprendizaje. Hay niños con distinta lengua, con distinta cosmovisión, con distinta forma de pensar es cuando en realidad reorganizas las cosas para que logren atender, sin discriminar, tomar en cuenta distintas opiniones [...] en la colonia de la Explana del Carmen hay muchos niños con distintas creencias religiosas, eso hace que se vistan, hablen, se comuniquen, incluso realicen o no realicen algunas actividades y aprendí a mediar todo eso, darle a cada uno el

lugar que se merece, reconocer esas diferencias es parte de mi hacer como profesor [...] (N.7.Javier. 2015)

Ninguna experiencia es igual, todo se reorganiza en lo práctico, y quizá lo que mejor funciona es aprender de la experiencia, hacer las cosas conforme te resulte de acuerdo a la mejora con los niños [...] cuando enfrente algún problema con relación a los padres de familia y sus diferencias, su manera de pensar, en ese momento no puedo voltear al Plan de mi licenciatura, o al punto nodal, porque en realidad eso nunca se aborda, se trabaja con estrategias de aprendizaje con los niños, pero casi nunca nada con propuestas de intervención con padres de familia, ahí tenemos que buscar la manera de cómo colaborar con ellos, o que colaboren entre ellos para resolver los conflictos que muchas de las veces tienen que ver con religión, hay muchos protestantes y eso hace la diferencia en la forma de pensar de los padres, se nota en las reuniones que tenemos cada fin de mes [...] (N.7.Ángela. 2015)

Lo que se hace visible en este aporte es que para hacer posible la educación intercultural no sólo se deben recuperar los principios orientadores de los Planes de Estudio, sino también recrear la práctica, en cuanto, es la que dicta hacia dónde, cómo, con qué y de qué recursos debe hacer el profesor para hacer posible procesos más horizontales en el aula. Es también esa relación teoría-práctica la que permite significar la importancia del contexto, en tanto es el espacio social donde los alumnos interactúan cotidianamente.

De aquí la importancia de cada profesor es un actor que de una manera u otra, se ha adaptado a su trabajo, a un determinado guion. El proceso de adaptación comporta una acción concreta, tanto dentro como fuera del escenario, del aula; por ello, podemos afirmar que cada profesor es un agente de acción y, como tal, un agente de transformación. En las prácticas sociales se sedimentan o rutinizan procesos que no siempre son conscientes por los actores, pero en la medida que esto se reflexiona, el agente es capaz de posibilitar prácticas sociales que transformen el escenario de actuación no sólo del agente, sino de los que son próximos a él. Esto es lo que expresan los jóvenes profesores:

es importante tomar en cuenta el Plan de Estudios de Educación Primaria donde se refiere a atender la diversidad cultural de los niños, pero creo que el mejor referente es la experiencia, y no digo que solamente la experiencia que voy alcanzando con mi práctica, no, no, me refiero a mi experiencia de cuando fui niño, de las personas que me enseñaron en cada uno de los niveles escolares, porque ahí tuve profesores de todo tipo, pero considero como recurso para ser buen profesor a los que hicieron cambios en mi vida, los que me tomaron en cuenta, los que me escucharon, los que no me discriminaron, los que no me miraron feo, los que respetaron [...] todo eso lo traigo en mi experiencia como docente y trato de promoverlo en el aula (N.7.Antonio. 2015)

de eso se trata enseñar y aprender, desde el momento en que nos relacionamos con los niños ya debe de haber un respeto y un reconocimiento del otro como un ser humano que trae toda una carga familiar, cultural y social, y si no repetimos eso y queremos imponer nuestra particular forma de ver el mundo desde ahí violentamos a los niños [...] si hay algo que no puedo repetir es decirle a mis niños que no hablen en su lengua, prohibirles como lo hicieron conmigo [...] una educación intercultural no sólo debe responder a un esquema programático del plan de estudios, sino a una manera de vivir y convivir con las personas (N.7.Valeria. 2015)

se tiene que recurrir a todo, tanto de los planes de estudios, porque uno no lo sabe todo, se tiene que recuperar las experiencias de la práctica docentes, y sobre todo la experiencia de vida cuando uno fue estudiante, no se puede dejar a un lado y con eso hacerse de un bagaje de herramientas para hacer posible la educación intercultural [...] como profesor soy más sensible [...] conscientes con las necesidades de los niños, con los distintos problemas que tienen tanto en el hogar [...] con sus problemas de aprendizaje escuela [...] en las escuelas sigue habiendo discriminación y segregación (N.7.Floria. 2015)

Recrear las vivencias de los profesores permite encontrar recursos para sostener que la educación intercultural, tal como ellos lo definen, es un proceso

que implica el reconocimiento del otro, inclusión, respeto, igualdad y principalmente promover agencia como profesores interculturales, es decir que se asumen como profesionales que valoran y reconocen lo propio. Para ellos, la educación intercultural o los profesores interculturales deben hacer que el aula, que la escuela, que la vida se fundamente en una práctica donde el respeto al otro sea una oportunidad de relación de igualdad.

yo he trabajado con mis niños muchas estrategias didácticas para trabajar lo que tiene que ver con el respeto del otro, en la escuela el problema más constante son las burlas entre los compañeros cuando no se pronuncia bien en español, los niños no solo se burlan, sino que también excluyen y ofenden con palabras como “indio”, “chamula”, “trabalengua”, etc., todas de carácter ofensiva [...] yo trabajo con padres de familia porque desde ahí viene el problema, y luego por medio de juegos intervengo sobre los alumnos que son potenciales discriminadores o niños que de alguna manera son los que faltan el respeto y por medio de ejercicio diarios vamos solucionando el problema (N.7.Reynaldo. 2015)

Es importante reconocer que en este quehacer los profesores interculturales no sólo recrean el Plan de Estudios, o las actividades que se indican en los programas o contenidos escolares, hay algo más importante para ellos en el terreno de la práctica, es decir, reconocer el contexto, las características de los niños, el apoyo de los padres de familia, entre otras actividades que no se resuelven con el simple hecho de aplicar los contenidos escolares.

yo realice mi práctica docente en la Colonia la Hormiga, hay muchos conflictos, los padres mandan a trabajar a sus hijos, hay niños que no reciben el apoyo en casa, que llegan a clases por el programa de oportunidades, también hay niños que viven en mucha pobreza pero también muchos que tienen mucho dinero [...] sin considerar otros conflictos como los religiosos o de carácter cultural [...] es una colonia que se rige por usos y costumbres y eso le da una particularidad [...] gran parte de mi apoyo como profesora es mi experiencia, mi lengua materna y la

lengua que aprendí porque domino dos lenguas y el español y eso permite mejor interacción con los niños y con los padres de familia [...] si uno quiere ser profesor en la hormiga hay que tener el carácter para relacionarse con las personas, mucha humildad y sobre todo prestar atención a niños y padres de familia (N.7.Lupita. 2015)

Se hace educación intercultural con la práctica, con la manera de relacionarte con las personas, el lugar que les desde y el respeto que les brindes, el respeto a su cultura, su manera de pensar, su manera de ver el mundo [...] no se trata de imponer nuestras formas de pensar, ni mucho menos ser tolerantes, no se trata de eso, yo creo que si algo he aprendido es que en la medida que respetes la particular punto de vista de las personas de esa manera se promoverá una relación de igualdad, respeto dando el lugar que cada uno merece [...] (N.7.Valeria. 2015)

La educación intercultural en efecto, puede ser una aspiración no sólo en los marcos normativos de Acuerdos y Planes de Estudios, sino incluso en los propios actores que se forman bajo estos lineamientos. Sin embargo, lo que resulta particularmente importante es la capacidad de agencia que asumen los actores para hacer posible un principio tan necesario en nuestras sociedades actuales.

La forma en que cada profesor asume y recupera la experiencia vivida es lo que le da sentido a sus práctica docente, la forma de resignificar los contenidos escolares, la relación con los padres de familia, la forma de participar en el contexto son recursos de los que cada uno se hace para ser más consciente de las necesidades de los niños. Pero además, hay algo más profundo que aparece en las narraciones de los profesores, ese reconocimiento que hacen de su cultura, de su lengua, de su condición de indígenas, lo que le da un viraje a las razones que tienen para hacer educación intercultural en las aulas donde se encuentran.

### **6.2.3. Vivencias y hospitalidad como profesores interculturales**

Como se ha sostenido en el apartado anterior, el reconocimiento que los profesores hacen de su cultura, de su lengua, de su condición de indígenas, es lo que le da sentido a sus experiencias y su posicionamiento como profesores interculturales. Esto implica que hacer educación intercultural, no solo es promover estrategias de aprendizaje, sino formas de relación, de comunicación, de igualdad, de valoración de la cultura, de la lengua, de las formas de pensar, de las maneras de aprender, etc., pero sobre todo vivir la educación intercultural de una forma congruente como profesores. En el caso de una de las profesoras expresa que, vivir la educación intercultural, no sólo tiene que ver con la escuela exclusivamente, sino en su condición de ser humano, en cada espacio donde se relaciona con los otros.

si en algún momento por ignorancia me daba pena salir con mi madre por su vestimenta, o incluso aceptar mi origen indígena, ahora no sólo lo reconozco, sino que lo promuevo en cada espacio donde estoy, y sobre todo enseño a mis niños que valoren su cultura, su lengua, que se sientan orgullosos de pertenecer a un grupo étnico, eso nos hace diferentes, y no menos valioso que otras culturas (N.6.Cristina. 2015)

yo como digo, si digo que hago educación intercultural, es porque lo hago práctico y vivido con relación a mi lengua, mi cultura, mi pensamiento y fomento en el aula y en la comunidad donde estoy el valor que tienen en nuestras vidas [...] (N.6.Javier. 2015)

La educación intercultural no sólo tiene que ver con educar para entender nuestras diferencias, sino que también es una oportunidad que se nos brinda como profesores para hacer diferente las cosas, me refiero a que se necesita una práctica pedagógica crítica, congruente no sólo éticamente desde la formación, sino desde la práctica, necesitamos ser conscientes y que los niños sean conscientes de las desigualdades que se viven en nuestro país, pero también

desigualdades que nosotros mismos reproducimos. La postura que asumimos como profesores determina también nuestras relaciones con los otros. Si sólo reconocemos a la escuela como un espacio homogéneo, difícilmente podremos identificar las particularidades de cada contexto y cada niño.

En este proceso de hacer y vivir la educación intercultural los profesores van asumiendo posturas, proponiendo actividades, desarrollando propuestas. La capacidad de agencia los mueve a asumir acciones más allá de las propias estructuras de las instituciones educativas o las estructuras sociales. Así que cada experiencia es también agencia en la medida que mueve las estructuras que están determinadas o delimitadas por acciones específicas que deben hacer los profesores, por ejemplo sólo dedicarse dar sus clases. Por lo que resulta importante lo que se narra a continuación:

yo tengo un grupo de alfabetización para padres de familia y también para los niños por la tarde [...] fue naciendo la iniciativa a partir de identificar que mis niños tenían calificaciones muy bajas, muchos de ellos no entregaban tareas y entonces me di cuenta que el problema estaba en que la mayoría de los padres no saben leer y escribir, por eso solicité al director un espacio por las tardes y de esa manera nació el proyecto “Educando juntos” una propuesta de alfabetización para padres donde lo importante es integrar a los niños y en un espacio de convivencia se genera ayuda tanto a los niños como a sus padres [...] de esa manera hago educación intercultural, en la práctica, con las personas, creando lazos de ayuda para beneficiarnos entre todos sin importar si somos o no diferentes (N.6.Ágela. 2015)

cuando llegué a La colonia de la hormiga mis compañeros hacían relajo conmigo, diciendo que subiría más de 500 escalones para llegar a la escuela todos los días, es cierto, al principio lo sentí tan pesado, pero después de ver en la sonrisa de mis niños que se identificaban conmigo eso lo cambia todo [...] vivo la educación intercultural en mi relación con los niños, con los padres de familia [...] ahí radica la importancia de entender la diversidad (N.6.Lupita. 2015)

Hacer educación intercultural en la práctica, de acuerdo a lo referido, significa rehacer procesos a partir de la iniciativa que asume el profesor de acuerdo a las particularidades y necesidades de alumnos y padre de familia. Es hacer lo impensable, es atreverse a transformar el espacio inmediato que nos corresponde con propuestas e iniciativas que nos implican e implican a otros. Desde la perspectiva de estos jóvenes profesores es que hacer educación intercultural, tiene que ver con cambios no sólo en el reconocimiento de nuestras condiciones sociales y humanas, sino incluso en la idea de escuela que nos hemos construido desde nuestras experiencias escolares significativas en el trayecto escolar.

Es necesario considerar que desde la perspectiva de los profesores los cambios empiezan cuando somos capaces de imaginar nuevas posibilidades que antes habían sido impensables, es decir, una posibilidad que no había formado parte de nuestro conocimiento. Esto implica desde luego, lo reinventar, resignificar, revalorar lo aprendido para promoverlo, no sólo en las aulas, sino en los espacios cotidianos.

Nunca me he quedado con lo que me enseñan, la clave está en estar siempre inconformes con todo, cuestionar todo lo establecido, buscar nuevas estrategias, reinventar las clases, fomentar espacio de convivencia más horizontales, promover el reconocimiento de la diferencia, promover la cultura, la lengua, reconocer nuestras identidades y la forma en que estas identidades se van cambiando o teniendo otros elementos dependiendo del lugar, y las personas con las que convivimos [...] vivo la interculturalidad dando me cuenta que no todo comienza, ni termina con un Plan de Estudios, sino que eso sólo es pretexto para reinventar nuevas formas de relacionarnos [...] (N.6.Antonio. 2015)

La capacidad reflexiva sucede en la medida que somos capaces de ordenar las experiencias, de significar aquello que consideramos relevante en nuestras experiencias, y nos remite a su ordenación para reinterpretarlas en relación con lo vivido en el acá y ahora. El trayecto de la práctica docente nos remite a las experiencias escolares, no sólo del la formación profesional sino las vividas como

alumnos, eso brinda mayor significatividad a la posición que se asume como profesor intercultural.

La escuela es un espacio de convivencia, un espacio donde todos los días son retos para poder convivir con los demás, es un espacio donde existen diferencias, formas de entender no sólo el aprendizaje de los niños, sino incluso de entender la lengua y la cultura, un espacio donde el respeto, la justicia, la democracia, la autonomía, se deben fomentar entre compañeros profesores y entre alumnos, donde no podemos ejercer un tipo de violencia si lo que buscamos es hacer romper con viejas formas de educar. Por eso para los jóvenes profesores la educación intercultural significa lo siguiente:

como profesora vivo la educación intercultural, pensando y actuando de forma congruente, respetando al otro en su condición de ser igual y diferente a mi (N.6.Valeria. 2015)

como profesor vivo la interculturalidad siendo congruente, no sólo con mis niños, sino con todas las personas, es respetar al otro en su condición, con toda su diferencia, sea indígena o no (N.6.Reynaldo. 2015)

como profesora puedo ver la condición y situación de mis alumnos y no me refiero a lo económico, sino a la parte afectiva, la valoración que tienen sobre si mismos [...] la educación intercultural en vez de hablar de tolerar, debe promover la diferencia como principio (N.6.Ángela. 2015)

más allá de si hay o no una educación intercultural o si vivo una educación intercultural considero que lo más importante es no caer en los errores de siempre, decir que somos educadores y somos los primeros en discriminar, eso es lo mas importante, ser congruentes con nuestros actos (N.6.Flora. 2015)

soy profesora intercultural porque soy consciente de mi diferencia, me asumo como un ser humano diferente... yo pertenezco a un grupo étnico, con una lengua propia [...] tengo alumnos con sus propias diferencias, eso es lo que hace sentido ser profesor intercultural. (Cristina. 2015)

Lo que se hace visible en las posturas de los jóvenes profesores es que asumen la educación intercultural como un principio ético, que rebasa los argumentos de la tolerancia, para sostener que debemos educar promoviendo el principio de la diferencia, sin hacer a un lado que como seres humanos somos iguales y existen principios de nuestra humanidad que deben sostener nuestras relaciones sociales. Dar lugar al otro en su condición de igual y diferente, es permite fundar fundar otras relaciones posibles en el momento de pensar la educación intercultural, porque no se trata de incluir al indígena o de promover una educación pertinente para las comunidades indígenas, sino hacer educación intercultural promoviendo principios éticos que guíen nuestras acciones y relaciones con los otros, nuestros iguales y diferentes.

#### **6.2.4. Experiencias y agencia en comunidad**

Para los jóvenes profesores la colaboración con la comunidad es también otra de las experiencias desde donde es importante reflexionar la educación intercultural. Estas experiencias se concretaron en actividades que cada uno de ellos emprendió por propia iniciativa, por las necesidades que fueron surgiendo en contexto y que fueron acompañas por los padres de familia. Cada una de estas actividades no sólo fortalecieron el aprendizaje de los alumnos en el aula, sino que se convirtieron en un recurso potente para los propios profesores para promover actividades en lengua y la valoración de la cultura propia en los niños.

Lo más importante al formarme como profesora intercultural, es que no me quedé exclusivamente con los contenidos, o con lo que me enseñaron. La Escuela Normal tiene un programa de vinculación permanente con las escuelas y de esta manera colaboramos con la implementación de proyectos colaborativos donde participan las escuelas [...] eso me dio conocimientos para como realizar actividades en lengua indígena para promover la lectura y la escritura [...] y lo más importante es el fomento de la cultura y la lengua indígena, por eso he

promovido programas de alfabetización con la comunidad de padres de familia [...] muchos niños y padres de familia hablan la lengua oral pero hace falta que escriban y es allí donde colaboramos con ellos para fomentar la lengua escrita (N.6.Cristina. 2015)

En el proceso de reflexión de la experiencia la profesora recupera los conocimientos aprendidos en la escuela normal, y eso se convierte en un referente importante para las actividades que realiza. Pero lo más importante es la iniciativa que emprende porque para los padres de familia que viven en la periferia de la ciudad no siempre están convencidos de que eso sea lo prioritario para sus hijos. Muchos de los niños son vendedores de productos en el centro de la ciudad, por lo que los padres priorizan que las actividades escolares se realicen en español para que los niños puedan comunicarse adecuadamente.

desde que llegué a la Escuela Primaria “Sor Juana Inés de la Cruz”, en la Colonia Patria Nueva, una de las primeras cosas que noté fue que los niños se comunican en lengua materna, algunos en tsotsil, otros en tselta [...] y que el mayor problema era que no comprendían las instrucciones o las actividades que yo indicaba [...] de ahí en adelante decidí que combinaría las actividades dando las clases en español, en tselta y tsotsil [...] yo hablo las tres lenguas y no se me complicó para nada y para los niños fue bien aceptado [...] y sobre todo su comunicación y confianza a mi persona fue de apertura [...] me preguntaban en su lengua sin ningún problema (N.6.Cristina. 2015)

Para la profesora los niños son prioridad, la experiencia vivida como alumna indígena, la reflexión que hace de su proceso de formación y el contexto inmediato le dan elementos para actuar con relación a las necesidades de los niños. Pero lo más importante de las actividades que impulsa, no es la desacreditación de una u otra lengua, por ejemplo priorizar el español, sino el esfuerzo de hacer educación intercultural a partir de la horizontalidad e importancia que cada lengua tiene en el contexto de los niños. Los profesores en su esfuerzo de promover aprendizajes más igualitarios, ubican en el centro de las necesidades a los propios alumnos y a

partir de ahí promueven aprendizajes por medio del cual los niños se apropien de los que se enseña. Las características de las escuelas primarias en la periferia de la ciudad tienen la particularidad de albergar a niños de distintos grupos étnicos. Eso es lo que convierte también a la institución en un espacio diverso donde los profesores deben tener, no solo conocimientos pedagógicos, sino conocimientos lingüísticos que permitan hacer de la escuela un espacio de posibilidades para los niños.

Además integrar y concientizar a los padres de familia también es un esfuerzo titánico que debe contemplarse en las actividades que realizan los profesores, gran parte de los problemas de la negación de la lengua y la cultura deviene de los padres de familia, ya sea por cuestiones laborales o por desconocimiento de la importancia que la lengua tiene en el aprendizaje de los niños.

en la Escuela Primaria Ignacio Manuel Altamirano, que se ubica en la colonia de la Explanada del Carmen donde realicé mis prácticas docentes se impulsaron dos proyectos [...] estas actividades estaban destinadas a atender a niños con problemas de aprendizaje, se organizó un equipo de profesores y en conjunto con profesores y padres de familia se atendió a los niños [...] el problema más fuerte que tenemos son los niños trabajadores, los niños que no reciben ayuda de ningún tipo por parte de sus familiares [...] otro problema latente son los niños de primer grado que aún se comunican en lengua materna, los profesores tienen estrategias de adaptación y desde que yo estuve trabajando con ellos se ha promovido un proceso de aprendizaje en las dos lenguas, la lengua materna y español, yo hablo dos lenguas indígena y eso me ayuda mucho (N.6.Javier. 2015)

El taller de lectura en lengua materna tuvo buena aceptación desde que se impulsó por el grupo de compañeros docentes que estuvimos en la Escuela Primaria Rosario Castellanos, en la colonia Emiliano Zapata [...] creo que esa es la mejor forma de hacer interculturalidad con los niños y con los padres de familia, es un proyecto que hasta la fecha continua en la institución [...] ese taller

promueve en los niños la importancia de la lengua y se solicita el apoyo de los padres de familia para que participen con nosotros [...] al principio directores y otros profesores dijeron estábamos *indigenizando*, pero después se dieron cuenta de que muchos niños tuvieron avances significativos en su aprendizaje [...] muchos de estos niños eran los que tenían calificaciones más bajas en la escuela (N.6.Antonio. 2015)

No sólo los padres se resisten a que los niños realicen las actividades escolares, también los profesores y directivos lo hacen, para ellos los jóvenes profesores traen un discurso de lo indígena y sus actividades y planeaciones escolares no concuerdan con lo que la mayoría de los profesores hace en las escuelas. Por eso se refieren a que los planes y las actividades de los profesores interculturales están indigenizados, esta es una referencia que hacen para clasificarlos, incluso para segregarlos en las actividades que se promueven en la escuela.

en la organización de mis actividades de planeación propuse que mis actividades escolares se realizarían en lengua, incluso que mis clases serían tsotsil, tseltal y español [...] así entregué mi plan de trabajo y el director sólo se sonrió diciendo que no era posible enseñar a escribir en la lengua a los niños porque los padres no lo querían [...] me dijo: - “Profe hay muchas actividades en su planeación que no darán tiempo, además eso de la valoración de la cultura, no es necesario, acá los padres de familia bien metido tienen su cultura, qué importancia tiene promoverlo con ellos [...] (N.6.Cristina.2015)

recuerdo que el director siempre estaba pendiente de las Planeaciones, todo lo que yo incluyera como una actividad que tuviera como referencia a lo indígena me lo anulaba [...] me decía que podíamos confundir a los alumnos, porque ya han aprendido de una manera y eso de meter actividades en lengua repercutiría en el aprovechamiento [...] yo notaba que como profesor intercultural me hacían a un lado con lo que propusiera [...] promover la cultura, el conocimiento, y la lengua indígena se les hacía como problemático (N.6.Antonio. 2016)

Las escuelas primarias donde se encuentran los profesores noveles son escuelas completas, con una plantilla de entre 5 y 10 docentes. Del total de esta población uno es egresado de la Licenciatura den Educación Primaria Intercultural en cualquiera de las tres Escuelas Normales que hay en Chiapas. Esto hace que los profesores interculturales se distingan no sólo por el perfil de formación, sino por las actividades que promueven en las escuelas, que por lo general están relacionadas con actividades y proyectos alternativos con los puntos nodales, investigación en contexto, fomento de talleres en legua para alumnos y padres de familia.

Esto también se convierte en un problema en la relación que tienen con los profesores que no son interculturales, porque al impulsar este tipo de actividades se distinguen de quienes ya están en su zona de *confort*, y que incluso llevan mucho más tiempo en la institución. En ese sentido, en las narraciones de los jóvenes van apareciendo las experiencias que para ellos significan hacer educación intercultural en comunidad, es decir con los otros, con padres de familia, con alumnos, incluso con sus propios compañeros profesores que se fueron involucrando en las propuestas.

En mi caso se promovieron dos talleres importantes durante el tiempo que estuve en mi escuela de práctica, un taller permanente de utilización de recursos renovables para reciclar, la actividad consistía en recuperar muchas de las botellas que se consumían en la escuela para reutilizarlo en distintas actividades que fueron desde construcción de masetero, hasta diseño jardines [...] acá lo importante era promover la lectura, la escritura y la creatividad en lengua materna donde de manera institucional fuimos fomentando la lengua con leyendas en los jardines, en los maseteros, eso promovió también la identidad [...] esta misma actividad nos llevó a hacer nuestro radio comunitario para promover la conciencia sobre el cuidado del medio ambiente [...] en la Colonia donde está la escuela hay mucho consumo de coca-cola, jugos, entre otros productos embotellados que difícilmente se podían controla (N.6.Ángela. 2015)

De las actividades que más tuvieron impacto y que lograron integrar a los padres fue el trabajo con los Puntos nodales, eso lo aprendí en la Escuela Normal y lo promoví durante las prácticas docentes [...] lo que al principio me costó fue que los padres se integraran, que ellos llegaran a enseñar a los niños las distintas actividades que realizaban [...] en la hormiga se trabaja mucho con telares, muchas personas aun mantienen los usos y costumbres, se sigue enseñando de generación en generación la elaboración de distintas cosas entre las que destacan la alfarería, el trabajo con madera, con trapo y otros recursos que les sirven para su venta en el centro de la ciudad [...] yo aproveché eso para integrar, para promover la conciencia en los niño sobre el valor de estas actividades, pero también se convirtió en una oportunidad para una pedagogía vivencial con mis niños (N.6.Lupita. 2015)

aproveche la oportunidad de haber sido parte del grupo de danza de la normal y eso me sirvió como recurso didáctico para trabajar con los grupos de niños que quisieron incluirse en el grupo de danza de la escuela primaria [...] como profesora intercultural se puede aprovechar muchas formas de intervenir y de concientizar a los niños sobre el valor de la lengua, de la cultura, del conocimiento indígena y los bailes, la vestimenta tienen no sólo significados, sino también una filosofía de vida de los pueblos (N.6.Floria. 2015)

Cada uno de los jóvenes reflexiona y se agencia como profesor intercultural de acuerdo a las necesidades del contexto, propone y asume su postura en relación a otros profesores. Esto es lo que hace la diferencias con respecto a las actividades que promueven en la escuela, pero que además lo mueve de lo establecido en el centro escolar y posibilita otras prácticas educativas. De acuerdo con Gaitán (2011) podemos decir que este proceso de reflexividad que posibilita el cambio, la transformación y la agencialidad, es el procedimiento mediante el cual el conocimiento reencuentra constantemente al agente y de esta manera lo altera o mejor aún, lo transforma al redefinir su posición ante la estructura. La reflexividad es ese dispositivo que posibilita la intersección entre conciencia discursiva y conciencia práctica para entender la rutina.

## Conclusiones

En México en las últimas dos décadas mucho se habla, escribe y refiere sobre la de educación intercultural. Los distintos argumentos, aportes y planteamientos están vinculados a por lo menos, dos ámbitos. Por un lado, los que hablan de educación intercultural como propuesta educativa desde lo institucional, donde el centro del discurso se concentra específicamente en hacer una escuela que tenga como centro de atención la diversidad, propia de los contextos multiculturales de nuestros tiempos. Para esto, el Sistema Educativo Mexicano (SEM), no sólo asume el discurso de la educación intercultural como propio, sino que puntualmente se ha concentrado en crear instituciones, departamentos, Programas Educativos, Planes de Estudios, universidades, entre otros, para hacer posible, lo que desde sus cánones consideran que debe ser la educación intercultural.

Además, un aspecto fundamental fue el discurso que desde 2004 se incluyó en los procesos de formación de profesores interculturales en las Escuelas Normales. Desde la perspectiva, del Sistema Educativo en México la educación intercultural “contribuirá” a la reformulación de las “relaciones” entre los pueblos indígenas, el Estado y la sociedad nacional. Es decir, que se reconoce una relación asimétrica socialmente, de ahí que se proponga construir “una sociedad unida” en la diversidad, con una visión pluralista, democrática e incluyente, una intención que nos parece pendiente.

Por otro lado, en contraposición del discurso institucional aparecen otros discursos que no sólo ponen en tela de juicio las buenas intenciones del SEM, sino que además cuestionan las intencionalidades que las propuestas educativas institucionales plantean, especialmente si se trata de educación para la atención de las comunidades indígenas. La crítica al tipo de educación intercultural institucional, tiene que ver puntualmente en que ese tipo de educación no recupera la voz, la cultura, los conocimientos, lengua y necesidades propias de la

comunidades, por lo tanto, no se corresponde con lo que desde hace muchos años vienen exigiendo las comunidades indígenas. En contraposición a seguir con el discurso intercultural institucional, se han alzado propuestas propias que buscan de alguna manera contrarrestar el discurso intercultural oficial y promover propuestas educativas vinculadas a necesidades particulares de las comunidades indígenas.

La problemática central desde mi perspectiva, es que la educación intercultural como mera propuesta educativa que busca promover procesos de diversidad, de igualdad en los espacios educativos no es el problema, la discusión específicamente, considero, está directamente relacionada con un sistema de educación que no responde a las necesidades sociales, o bien que no está a la altura de las exigencias actuales; un sistema de educación que sigue respondiendo a los cánones y modelos homogeneizadores con nuevos discursos, como el caso de la educación intercultural.

Tal como lo puntualiza Dietz (2015), no podemos olvidar que la escuela como proyecto educativo, fue una propuesta que surge en el siglo XIX cuando el estado nación de cuño europeo considera que ya no sirve una educación específica para la aristocracia, para los letrados y una educación muy básica para todo el pueblo, que se requiere de un sistema integral, por lo que la escuela pública se convierte en un pretexto para la creación de ciudadanos leales, sujetos de la nación que se reconocieran como parte del sistema. La masificación de la educación pública trae consigo un proyecto homogeneizador y diferenciador al mismo tiempo, es sus entrañas se establecen normas, procesos, reglas, orientación, estandarización de quien o quienes son aptos para responder a los intereses del Estado.

Dicha perspectiva de la escuela pública sigue vigente hasta el momento, creando un sistema escalafonario, meritocrático que clasifica a unos como aptos, no aptos, o como sucede con la reforma educativa 2015, profesores y alumnos idóneos y no idóneos. En sus entrañas el sistema educativo, la escuela y la instrumentación de actividades en los docentes ha generado un proceso de reproducción del viejo esquema de la escuela que nace en el siglo XIX y que se

hiperespecializa aún más en los siglos XX y XXI segregando, diferenciando, homogeneizando.

En este mismo sentido Mieurrieu (2009) señala que tanto la escuela y el sistema educativo guardan la misma lógica de una fábrica. Es la famosa analogía que acopla la escuela a su función, pues son los espacios educativos esos centros que van adecuando y matizando un tipo de ciudadano que se requiere socialmente. Con este dispositivo de poder, la idea es generar fábricas de conocimientos para que todos esos niños y niñas entren tan diferentes y todos salgan iguales, homologables, certificados para funcionar en una sociedad moderna e industrial.

En sus orígenes, la escuela emuló a los cuarteles y los monasterios, pero en la segunda mitad del siglo XIX y el XX el modelo pasó a ser la fábrica. Por un lado, era la organización más exitosa y su explosiva expansión parecía no dejar duda sobre la bondad de sus pautas organizativas; por otro, el modelo encajaba bien con la vocación escolar de control de la conducta y con los imperativos de costo y eficiencia de una institución masiva. El aula y el centro pasaron así a constituirse en sombras del taylorismo, el alumno en un esbozo del futuro trabajador y el profesor en el anticipo de su capataz. El taylorismo, el análisis costo-beneficio, la evaluación de resultados [...] se abrieron paso a través de la programación curricular, la pedagogía por objetivos, la psicología conductista (Fernández; 2013, p. 62)

De esta manera, el proceso educativo se ha leído como un proceso de fabricación, en tanto lo educativo es considerado como una acción violenta, donde el proceso es una relación de medios y fines. Además, al establecer lo fines de a educación como medios y fines, su orientación parece reducirse en un producto que tiene fecha de caducidad. En este caso, la educación al estar potenciado por un principio filosófico de *homo faber*, se presenta como violento en su relación sistémica (Arendt; 2010). El hombre desde el principio ha sido el destructor de la naturaleza.

Por otra parte, la educación es vista como una cosa fabricada, bajo la lógica instrumental medios/fines. Se funda sí una pedagogía tecnológica. Entre tanto, la educación es además tiene un final en el tiempo. Es decir, la cosa fabricada llega a su terminación. El educado, ya está educado y fabricado. También el resultado final del proceso de fabricación está predeterminado desde el inicio.

El proyecto homogeneizador del sistema educativo se encuentra en constante vinculación con el sistema productivo, fue ejerciendo una amalgama social e individual como proyecto de Estado, la primera estrategia fue la asimilación, una forma de imposición de un canon sobre otras formas, llámense culturales, lingüísticos, genero, etc. Por eso, todo aquel que no es homogéneo a los estándares del sistema es considerado anormal, distinto. Los que se quedan fuera de esta estructura homogeneizadora son tratados con medidas específicas para poder estar dentro de los estándares.

Para Fernández (2013) la escuela como institución de Estado con esta tendencia de cuño europeo surge como instrumento de poder. Su papel fue y sigue siendo unificadora (por encima de otras lenguas) y normalizadora (por encima de todas sus variantes) de la lengua nacional, en la elaboración y difusión de una tradición histórica y cultural real o inventada, en la creación y asunción de una identidad colectiva, en la identificación con el territorio como base del Estado, en la asunción de deberes y derechos recíprocos. A pesar de su isomorfismo casi clónico (de que, a través de las fronteras, las escuelas se parecen como un huevo a otro excepto por la desigualdad de recursos), la escuela fue y sigue siendo invariablemente una institución nacional que funge como catalizador de todo lo que es diferentes: género, religión, lengua, etnicidad, todo lo diferente pensado como un problema.

Dos caras de la misma moneda podemos observar en este proyecto nacionalista de la educación, por un lado un proyecto homogeneizador y por el otro segregador. La segregación lo que hace es lo contrario, monta un sistema aparte con otros estándares, como el caso de aquellos que son indígenas, por lo tanto hay que atender esas diferencias, la minoría no es útil a la mayoría en este propósito de educación, por eso hay que atender y sobre todo separar u organizar

programas específicos, como el caso de una educación para los pueblos indígenas. En este sentido, la modernidad construyó

varias estrategias de regulación y de control de la alteridad que, sólo en principio, pueden parecer sutiles variaciones dentro de una misma narrativa. Entre ellas: la demonización del otro; su transformación en sujeto "ausente", es decir, la ausencia de las diferencias al pensar la cultura; la delimitación y limitación de sus perturbaciones; su invención, para que dependa de las traducciones "oficiales"; su permanente y perversa localización del lado de afuera y del lado de dentro de los discursos y prácticas institucionales establecidas, vigilando permanentemente las fronteras; su oposición a totalidades de normalidad a través de la lógica binaria; su inmersión en el estereotipo; su fabricación y su utilización, para asegurar y garantizar las identidades fijas, centradas, homogéneas, estables (Duschatzky y Skliar; 2011, pp. 2-3).

Este es nuestro escenario educativo en pleno siglo XXI, el diseño de proyectos, programas, modelos y propuestas educativas en pro de una educación "para todos", políticas compensatorias, asimilacionistas, integracionistas, que pretenden atender lo diferente, porque es lo diferente lo que no cabe en el proyecto homogéneo de la escuela. El problema es que la escuela pública surge como una ficción, como una promesa que no ha podido cumplir un proyecto. En este escenario valdría preguntarnos ¿Hasta dónde la escuela ha visibilizado nuestras diferencias, más que intentar desaparecerlas? ¿De qué otra forma la escuela debe aprovechar nuestras diferencias como un proyecto de educación intercultural fuera de la lógica de la imposición de políticas que buscan la cooptación, el control y el poder?

Zemelman y Quintar (2007), Bertely (2013), afirman que "la interculturalidad, al igual que las nociones de indio y conocimiento, se teje en contextos específicos, es cambiante y la median las relaciones asimétricas de poder, al modo que se configuran las arenas de lucha donde se dirimen los intereses del Estado y, cuando existen, los del movimiento indígena" (p.43). Consideramos que una pregunta obligada por hacernos es ¿Hasta dónde la

educación intercultural como política de Estado es capaz de atender las diferencias en un contexto donde lo diverso es una condición para la convivencia humana?

Lo que debemos señalar con claridad es que actualmente no son los indígenas, ni el extranjero, ni los “otros”, todo aquel radicalmente diferente, quienes son atendidos por los proyectos nacionalistas neocoloniales. En consecuencia, un contexto como en el que vivimos actualmente, requiere atender y comprender la singularidad, la otredad, la alteridad, puesto que todos somos extranjeros, todos somos “otros”, todos somos diferentes, de ahí la necesidad de pensar en una educación que potencie las diferencias. Continuar con un discurso de la interculturalidad que se ensañe con lo indígena únicamente, con los grupos minoritarios, sin considerar que todos somos diferentes, es continuar con un discurso neocolonial que sirve exclusivamente para justificar la homogeneización de la educación.

Dietz (2005), afirma que en el fondo la interculturalidad que se aplica, no dice jamás nada, sobre quien es el objeto de tratamiento, sin uso de quien aplica ese tratamiento. Considera necesario que quienes hacen estudios sobre la Educación intercultural deben cuestionar las intenciones que entrañan las políticas educativas que abanderan una propuesta de educación intercultural. Se requiere hacer preguntas como: ¿Cómo se piensa la educación intercultural desde las políticas educativas? ¿Por qué educación intercultural para indígenas o para los que están históricamente excluidos? Cabe preguntarnos, ¿será pertinente pensar en una educación intercultural para todos? ¿Quiénes piensan, estructuran y proponen educación intercultural y con qué fines lo hacen?

La interculturalidad a menudo es definida por el Estado, el mercado, la economía, son quienes definen a ese “otro”, lo otro genera una señal de identidad. La señal de identidad, en el contexto mexicano es ostentada por el Estado-Nación, es quien clasifica, segrega y le da identidad a los colectivos, mientras tanto, ellos asume una identidad ya dictada por el estado, suponiendo de tajo que el fin bondadoso es la diferencia entre la generalidad. Así, entre ambos acaban coincidiendo que la interculturalidad se convierte en señal de identidad. Esto es

paradójico, porque lo que se deja entrever no es el intercambio de diferencias sino; la relación de poder ejercida desde el estado y legitimada por los propios dominados.

La educación intercultural en México nunca puede llegar a ser intercultural hasta que no se independice de su legado indigenista, pero un legado construido por los no indígenas desde lo hegemónico. Hasta no librarnos, en el sentido pedagógico de esta lógica indigenista de decir intercultural igual a indígena, igual a lengua, igual a comunidad, etc., no vamos a poder aprovechar la diversidad, la alteridad, como recurso en el aula, fuera del aula porque se sigue estigmatizando. Es necesario poder avanzar a procesos más abiertos que ponga en el centro nuestras diferencias, el asunto tiene que ver con la formación no sólo de alumnos, también de profesores, de una sociedad que ponga en el centro esta necesidades de dialogar nuestras diferencias para poder superar los yugos de la institucionalidad.

Vale preguntarse entonces ¿Cómo pensar la educación intercultural al margen de este yugo institucional y de política de control que no reconoce las diferencias, sino que etiqueta esas diferencias para su tratamiento y condicionamiento en un proyecto homogeneizador de la educación?. Una aproximación lo tenemos en los resultados que hemos encontrado en este trabajo de investigación, donde nos planteamos no concentrarnos específicamente en el modelo de educación intercultural como propuesta educativa y pedagógica, sino centrar toda nuestra atención en las vivencias y experiencias de quienes se forman en estas instituciones. Estos que se forman en estas instituciones, con estos modelos son seres humanos, también iguales y diferentes a muchos, profesores que por la fuerza de la estructura, la dinámica sociales decidieron ser profesores interculturales.

Las historias construidas en colaboración permite visibilizar, que más allá de la fuerza institucional, de las normas y las estructuras sociales, son las personas las que posibilitan otros sentidos de lo instituido. Desde luego, esos sentidos, construcciones y significados no son procesos que puedan suceder por

autonomasia, suceden, siempre y cuando existan recursos, dispositivos que los dispongan a repensarse, reflexionar sobre lo que está establecido.

A esto es lo que hemos denominado la capacidad de agencia, un proceso que podemos reconocer como la apropiación o internalización de las propiedades estructurales de un sistema suele operar en un doble plano. Por un lado, el agente social aprende a desarrollar una conciencia recursiva de su realidad: “sabe” de modo espontáneo a qué elementos debe recurrir o cuales son los recursos con los que cuenta como parte de esa estructuración de sí mismo que lleva a cabo.

Por otra parte, el agente social puede desarrollar una conciencia discursiva, es decir, la capacidad no sólo de saber a qué elementos puede recurrir como parte de la su propia construcción intersubjetiva, sino la habilidad para objetivarlos, elaborar su propio discurso, significado como un mecanismo que le permite interactuar y relacionarse y, al mismo tiempo, negociar, defender o cuestionar el entorno dentro del cual opera.

Al analizar las vivencias y experiencias de educación intercultural que los profesores se han construido durante su trayecto escolar en la educación básica, en la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural y durante las prácticas docentes que realizaron en las Escuelas Primarias de la periferia de San Cristóbal de las Casas, Chiapas; encontramos en los relatos y en las historias de vida, experiencias claves que nos permiten comprender como viven la educación intercultural, más allá del discurso oficial o institucional.

En el proceso de reconstrucción de las vivencias escolares a lo largo de la trayectoria en educación básica, con la intención de significar el proceso de reflexividad que hacen como profesores interculturales de estas experiencias, se encontró que para los profesores interculturales hacer educación intercultural tiene que ver con un modo de ser, de comportarse, de relacionarse con los niños, de no repetir sistemas, modelos y prácticas, que ellos mismos sintieron como violentas y discriminatorias.

Lo que se muestran en los resultados de la investigación es el pronunciamiento de los profesores interculturales, quienes más allá de discutir lo que es y significa la educación intercultural, sostienen que la educación

intercultural debe ser una forma de ser y hacer educación, una propuesta ética que respete al otro por su condición de igual y diferente, más allá de las señas de identidad que tanta importancia han cobrado en las propuestas educativas y en las políticas educativas.

Eso que Tubino (2004) señala, que la interculturalidad no debe tratarse y discutirse como mero concepto, sino como una manera de comportarse, de ser y hacer. No se trata de una categoría teórica, es una propuesta ética, incluso política. Más que una idea es una actitud, una manera de ser necesaria en un mundo paradójicamente menos relacionado interculturalmente. No es solamente el no comprender la interculturalidad como práctica, en su complejidad, sino la falta de disponibilidad, de apertura y de sensibilidad ante las injusticias históricas, sobre todo considerando la lógica del menosprecio y la jerarquías, de sistemas homogéneos. Eso no significa que no debemos atender lo teórico, desde luego, es una relación indivisible, por lo que es tan fundamental interpelar tanto una como la otra.

Las experiencias que narran los profesores en sus narrativas están directamente vinculadas a procesos educativos que ellos mismos nombran como dolorosos, porque están atravesados por la disciplina y el castigo como formas de enseñanza en las aulas. Para los profesores la disciplina y el castigo se relaciona directamente con dos aspectos: la forma de enseñanza y el uso de la lengua en el aula. En lo que respecta a las formas de enseñanza, consideran que se sigue hablando de escuelas que atienden la diversidad y promueven procesos de aprendizajes incluyente, sin embargo, el sistema de educación que ellos vivieron dista mucho de estas condiciones.

En el análisis que hacen de este tipo de educación que de antaño se sigue promoviendo en las escuelas primarias indígenas, consideran que sólo ha cambiado en discurso y en el nombre que se atribuye, pero en el fondo los procesos siguen siendo los mismos, porque se repiten y reproducen procesos de enseñanza donde el premio, el castigo, el rechazo, y la discriminación son parte de las actividades escolares.

Por otro lado, el respeto por la diversidad lingüística también es una tarea pendiente, pues mientras las políticas educativas se alzan a favor de la promoción y respeto de las mismas, es la escuela uno de los principales espacios donde la enseñanza se homogeniza, dejando a un lado las particularidades, en este caso, es mejor castellanizar en vez de promover aprendizajes que promuevan la lengua materna de los niños. Las experiencias de los profesores muestran que aún cuando los profesores son indígenas, y pertenecen a las mismas comunidades, son los mismos que niegan y prohíben que los niños hablen en su lengua materna en los espacios escolares.

Otro de los objetivos a los que nos encaminamos en el trabajo de investigación fue identificar las experiencias que muestran las formas en que los profesores se agencian de la educación intercultural, durante su formación profesional en la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe. En el proceso de acercamiento por medio de las entrevistas a profundidad se pudo identificar que uno de los aspectos centrales para este proceso de agenciamiento de profesores es el constante cuestionamiento que hacen de su formación. Intentan con sus propios argumentos deconstruir lo que para ellos significa la educación intercultural en términos de lo que se expresa en los procesos de formación de la licenciatura.

Llama la atención que cuestionen lo que el Plan de Estudios considera como una serie de competencias profesionales para que se puedan desempeñar como profesores interculturales en el medio indígena, en ese mismo tenor discuten porque se habla de una educación pertinente para el medio indígena, o lo que ha sido más complejo de comprender, según los propios argumentos de los profesores, que se hable de una educación intercultural para indígenas y no indígenas.

Un aspecto importante en el trayecto de las experiencias de formación profesional en la Escuela Normal, es que la institución al promover un proceso de formación para profesores interculturales posibilita, de alguna manera que quienes se formen en estos espacios se apropien del discurso de la educación intercultural. Por eso, en el discurso de los profesores se dejan entrever aspectos

que ellos ven como procesos positivos en su reconocimiento como indígenas, es decir, que en la Escuela Normal constantemente se les fue promoviendo un proceso de autofirmación y reconocimiento como indígenas; un aspecto que reconocen como favorable en la formación y sobre todo en su reconocimiento identitario como indígenas. Sin embargo, reconocen que con respecto a los procesos didácticos, pedagógicos y de convivencia cotidiana en la institución, el ideal de educación intercultural que se pretende promover se pierde, al existir procesos asimétricos y de discriminación entre alumnos, o entre profesores.

En el último trayecto de la investigación se propuso analizar las experiencias que posibilitan la reflexividad de la educación intercultural de los profesores, a partir de sus vivencias durante las prácticas docentes en las escuelas primarias. Las experiencias de las que dan cuenta los profesores en las entrevistas, permiten reconocer en el terreno de la práctica lo que para ellos es vivir la educación, es decir, reconocer no sólo procesos pedagógicos y didácticos que promueven con los niños en los espacios educativos, sino que muestran que su labor trasciende las cuatro paredes para vincularse con actividades más amplias que implican a los padres de familia.

En las entrevistas reconocen que la agencia como profesores interculturales se posibilita por distintos medios, aquellos que van desde las experiencias como escolares, las que posibilitan la formación profesional, pero indiscutiblemente la que adquiere mayor sentido tiene que ver con el terreno de la práctica, es decir, el momento en que se convive, se promueven y realizan procesos de aprendizajes incluyentes, de respeto, de promoción de la lengua, la cultura y sobre todo del respeto de las diferencias.

De acuerdo a lo anterior, podríamos afirmar que ser o no profesor intercultural no depende de un plan de estudios o de una serie de políticas educativas orientadas a ello, depende, en gran medida, de la capacidad de agencia que los profesores tengan, lo que les posibilita potenciar en/o durante sus prácticas docentes diferentes relaciones con el conocimiento y con las cosmovisiones de diversos grupos y pueblos originarios. Depende de la reflexividad que los agentes logren al cuestionarse, al tensar y discutir sobre el

significado de la educación intercultural y su orientación desde la políticas educativas.

Los relatos de vida contados por los propios participantes de la investigación, permiten visibilizar, no sólo a las personas que los formaron como profesores interculturales, sino aspectos más significativos vinculados al contexto del que provienen estos profesores noveles, de las negaciones identitarias y del proceso de reafirmación de las mismas, de la diversidad lingüística que dominan, pero especialmente del sentido y significado reapropiado de la práctica docente como producto de sus vivencias cotidianas.

La narrativa encaminó a los profesores en un proceso de reflexión profundo de su realidad, de sus frustraciones y alegrías, de sus rabias y logros, interrelacionándolos, estableciendo puentes entre esa realidad societal que está fuera y lejos de ellos, con las acciones que realizan las instituciones educativas frente a la ausencia estatal, sus prácticas en las aulas y sus emociones y sentimientos más privados que los movilizan.

De esta forma, el narrar posibilitó a los maestros pensar y promover mundos educativos posibles y proyectos de vida realizables, en la relación entre la escuela y las comunidades y entre maestros y alumnos. Además, al narrar estas experiencias, les posibilitó identificar la estructura de la mente de los profesores, mostrar nuevas aristas de los problemas educativos, reconocer el carácter ideológico de un plan de estudios intercultural “para indígenas” y, las distintas formas de sometimiento que conllevan estas políticas de exclusión.

Una práctica docente basada en estas características se ha de distinguir por su significatividad y por el compromiso ético-político de un profesor consciente de que su formación, aunque ha intentado llevarlo por otros derroteros, el profesor novel tiene la libertad y capacidad de elegir el tipo de relaciones que quiere establecer. ¿Esto es lo que caracterizaría a un profesor intercultural de otros que no lo son?, consideramos que estos rasgos característicos se requieren para cualquier práctica educativa que pretenda, entre otras cosas, la transformación de la realidad y de la vida de los sujetos con los que se interactúa.

## Bibliografía

- Abdallah, P., M., (2001). *La educación intercultural*. Barcelona. Idea-Books.
- Aceves, J., (compilador). *Historia oral. Parte II: Los conceptos, los métodos*. Instituto mora-UAM: México.
- Aguaded, R., Rubia P. y González C. (2013). "La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales". En *Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 17, No 1 (enero-abril. 2013). Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev171COL6.pdf>
- Aguaded, E., et al. (2008). *El desarrollo de competencias interculturales a través del currículum intercultural*. Jaén: España.
- Aguado, O. T., Gil J. I. y Mata B. P. (2010). "El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas". En *Revista Complutense de Educación*. Vol 19 Núm 2. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Pp. 275-292.
- Alfaro, C., O. (2010). "La formación docente y las escuelas normales en México. Una lectura desde el análisis de las políticas públicas". En *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. 22, No. 22. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Medellín.
- Alliaud, A., (2002). "Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar". En Davini, M C. (coord.). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Argentina: Papers Eds.
- Alliaud, A., (2013). La experiencia escolar de maestros "inexpertos". Biografías, trayectorias y práctica profesional. En *Revista Iberoamericana de Educación*. (s/r)
- Álvarez, G., J. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Ander, E., E. (1993). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*. Ateneo. México.
- Anguera, M., T. (1995). *Métodos de investigación en psicología*. Madrid. Síntesis.
- Barbera, N., y Inciarte, A. (2012). *Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas Multiciencias*, vol. 12, núm. 2, abril-junio, Universidad del Zulia. Venezuela: Punto Fijo. pp. 199-205.
- Bárcena, J., y Mélich, C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. natalidad, narración y hospitalidad*. México: Paidós.
- Baronnet, B., y Tapia U. M. (2009). *Educación e interculturalidad. Política y políticas*. México. UAM-Xochimilco/CIESAS/UNACH.
- Baronnet, B., (2010). "De cara al currículum nacional: Las escuelas normales indígenas en las políticas de formación docente en México", en Velazco Cruz, S. y Aleksandra J. (Coordinadores), *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. Universidad Pedagógica Nacional, Horizontes Educativos, México.
- Baronnet, B., (2011). "Entre el cargo comunitario y el compromiso zapatista. Los promotores de educación autónoma en la Zona Selva Tseltal", En Baronnet, B.,

- Mora, B. Stahler-Sholk (Coord.), *Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. México. UAM-Xochimilco/CIESAS/UNACH.
- Baronnet, B., (2012). Autonomía y educación indígena. *Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas*, México. México: AbyaYala.
- Baronnet, B., (2013). "Racismo y discriminación en el Sistema Educativo Mexicano", En Ascencio Franco, G. (coord.) *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas*, Proimmse-IIA-UNAM, México.
- Barriga, V., R. (2008). "Miradas a la interculturalidad. El caso de una escuela urbana con niños indígenas". en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 13. No. 39. México.
- Barth, F., (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferentes culturales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Batanaz, L., (2007). "Perspectiva general sobre interculturalidad y educación". En Alvarez, J.L. y Batanaz, L. (Eds). *Educación Intercultural e Inmigración, De la teoría a la práctica (339-350)*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Bertaux, D., (1993). "De la perspectiva de la historia de la vida a la transformación de la práctica sociológica". En Santamarina y J.M. Marinas (1993). *La historia oral: Métodos y experiencia*. Madrid: Debate.
- Bertely M., J. Gasché y R. Podestá (coords.) (2010). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Abya- Yala/CIESAS.
- Bertely, M., Gunther Dietz y Guadalupe Díaz Tepepa, 2013, Multiculturalismo y educación (2002-2011). Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Estados del Conocimiento). México.
- Boisier, S., (1997). *El vuelo de una cometa. Una metáfora para una teoría del desarrollo territorial*. <http://www.eure.cl/media/uploads/pdf/Doc0001>.
- Bollnow, O., F. (1969). *Hombre y espacio*. Barcelona: Labor.
- Bourdieu, P., (1991). *El sentido de lo práctico*. Editorial Taurus. Madrid.
- Bourdieu, P., (2006). "La identidad y la representación: elementos para una reflexión crítica sobre la idea de región". En *Revista Ecuador Debate, Centro Andino de Acción Popular (CAAP)*, No 67, Quito-Ecuador, Abril, pp. 165-184
- Bolívar, A.; Domingo, J.; Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bruner, J., (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J., (1988). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J., (2003) *La fábrica de historias. Derechos, literatura, vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Burnes, O., A. (2008). "Los retos interpretativos del desarrollo regional a la vuelta del nuevo siglo". En *Revista de Investigación Científica*, Vol. 4, No 2, Nueva Época. Mayo-Agosto 2008. pp. 1-20
- Busquets, M., B. (2000) *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós. México.

- Cacho, N., y Norma I. (2012). *La situación de las empleadas domésticas en Chiapas: explotación laboral y discriminación*. México: Ediciones Sur
- Canqui, E., (2011). *El trabajo forzoso y los pueblos indígenas*. Permanent Forum on Indigenous Issues Tenth sesión. New York, Language: Spanish. pp. 16-27.
- Cantón, D., M. (1999). *Las expulsiones indígenas en los Altos de Chiapas: Algo más que un problema de cambio religioso*. México: Ediciones Sur
- Carrillo, J., (2012). *Necesidades de formación docente para la educación intercultural bilingüe en el contexto indígena del Estado de Durango, México*: Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Celis, J., y Guatame, P., (2011). “La institución educativa y la teoría de la estructuración”, En *Revista iberoamericana de educación*. Número 33 pp. 45-54
- Censo General de Población y Vivienda 2000. *Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, INEGI*.
- Cerda, G., A. (2011), *Imaginando Zapatismo. Multiculturalidad y autonomía indígena en Chiapas desde un municipio autónomo*. México. Universidad Autónoma Metropolitana – Miguel Ángel Porrúa.
- CGEIB (2011). “Informe y relatoría del Segundo Balance de LEPIB. Tema II. La LEPIB, hacia las reformas en Educación”. Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. México: SEP.
- CGIBE, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, (Comp.), (2004) *Educación Superior para los pueblos indígenas de América Latina. Memorias del Segundo Encuentro Regional*. México: CGIBE, Secretaría de Educación Pública.
- Convenio 169 de la OIT (PRO 169) (2009). *Los derechos de los pueblos indígenas y tribales en la Práctica*. Departamento de Normas Internacionales del Trabajo. Ginebra: OIT.
- Cochran, S. M., y Lytle, S., (2002). *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal
- Colom, A., (2002). *La (de)construcción del pensamiento pedagógico*. Barcelona: Paidós.
- Colomer, T., Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste.
- Contreras, D., J. (1987). “De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza”. En *Revista de Educación*, No 282. Madrid/MEC, (pp 203 – 231).
- Contreras, D., J. y Nuria P. (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Contreras, D., (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. España: Akal.
- Corona, A., (1998). “Conceptualización y métodos de las ciencias regionales”. En Rodríguez, Salvador (Coord.). *El desarrollo regional en México. Antecedentes y perspectivas*. México, UNAM/UAQ/AMECIDER.
- Dávila, X., & Maturana, H., (2009). “Hacia una era post posmoderna en las comunidades educativas”. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 29. Pp 135-161.
- De Ibarrola, N., M. “Los grandes problemas del sistema educativo”. En *Revista Perfiles Educativos*:, vol. XXXIV, número especial, 2012 | IISUE-UNAM, México: p. 16-28
- De la Peña, G., (1986). “Poder local, poder regional: perspectivas socioantropológicas”.

- En Padua, Jorge, y Alain Vanneph (eds). *Poder local, poder regional*. México: Colegio de México.
- De Sousa, S., B. (2003). "The World Social Forum: Toward a Counter-Hegemonic Globalisation (part II)" en *The World Social Forum: Challenging Empires*. New Delhi: The Viveka Foundation.
- Delors, J., (Coord.) (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. UNESCO: Santillana.
- Devalle R., Vega V. (2000) *Una escuela en y para la diversidad*. Iquitos: Aique
- DGEI-SPySI-SEP (2004). *Estadística inicial y básica de educación indígena*. México: SEP.
- Díaz, C., E. (2000). *Diversidad sociocultural y educación en México*. México: CIESAS.
- Dietz G., & Mateos L., S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, México: Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. En: <http://www.interculturalidadygenerocolsan.com.mx/v4/pdf/GUNTHER%20DIETZ.pdf>
- Dietz G., (2001). "Del multiculturalismo a la interculturalidad: un movimiento social entre discurso disidente y praxis institucional". En: Javier de Prado Rodríguez (ed.): *Diversidad cultural, identidad y ciudadanía*, pp. 17-71. Córdoba: Instituto de Estudios Transnacionales.
- Dietz G., (2002). "Cultura, Etnicidad e Interculturalidad: una visión desde la antropología social". En: Graciano González R. Arnaiz (ed.): *El discurso intercultural: prolegómenos a una filosofía intercultural*, pp. 189-236. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Dietz G., (2005). "Del indigenismo al zapatismo: la lucha por una sociedad mexicana multiétnica", en N. Grey Postero y L. Zamosc (eds.), *La lucha por los derechos indígenas en América Latina*, Ediciones Abya-Yala, Quito, pp. 53-128
- Dietz G., (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Diez, M., L. (2004). "Reflexiones en torno a la interculturalidad". En *Cuadernos de Antropología Social No 19*, pp. 191-213. FFyL-UBA.
- Dirección de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). (2011). "Minuta de Trabajo de Escuelas Normales Interculturales del 8 al 9 de noviembre de 2011". *Reunión sobre Reforma Curricular Intercultural*. México: SEP.
- Dubet, F., (2003). *¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?. Conferencia inaugural en el Seminario Internacional sobre Gobernabilidad de los Sistemas Educativos en América Latina*. Argentina: IPE/ UNESCO/Mimeo.
- Durán, T., Berho, M. y Hiriarte F. (2004). "Contextualizando el concepto de interculturalidad en el marco de procesos sociales interétnicos". En Mario Samaniego (comp.). *Rostros y fronteras de la identidad*. Universidad Católica de Temuco, pp.79-98.
- Durín, S., (2007). "¿Una educación indígena intercultural para la ciudad?". En *Revista Frontera Norte*. Volumen 19, No 38.

- Elsie, R., (1986) "La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela". En *Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación*, Bogotá, Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Serie Memorias de Encuentros Científicos Colombianos, Organizado por la Universidad Pedagógica Nacional.
- Esteve, J., M. (1993) La aventura de ser profesor, En *Cuadernos de Pedagogía* / No 266 / Febrero.
- Ferry, G., (1990) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, Paidós.
- Fons, M., & Palou, J., (2011). "El relato de vida lingüística en los procesos de formación de los docentes". En Hernández, F. Sancho, J. Y Rivas, J.I. *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. En: <http://hdl.handle.net/2445/15323>.
- Foucault, M., (1998). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Fornet-Betancourt, R. (2004). *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. Madrid: Trotta.
- Fullan, M., (2002). "El significado del cambio educativo; un cuarto de siglo de aprendizaje". En: *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1- 2). <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev61.html>
- Gaitán, P., (2011). "Reconsideraciones sobre Anthony Giddens. Una revisión contemporánea de los conceptos de dualidad de estructura, reflexividad moderna y relación pura". En Ramírez Plascencia, J. y Morquecho G. (coordinadores). *Repensar a los teóricos de la sociedad*. México: Universidad de Guadalajara.
- García, N., (1999). *La globalización imaginada*. México: Paidós  
(2009) *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México: DEBOLSILLO.
- Gasché, J., (2010). De hablar de la educación intercultural indígena a hacerla. (versión electrónica) *Mundo Amazónico*. Universidad Nacional de Colombia. Núm. 1. pp. 111-134
- Giddens, A., (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.  
(1997) *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Gigante, E., (2003). "Diversidad sociocultural y formación docente en México", En Cuenca, R., Nucinkis, N. y Zavala (comps.). *Nuevos maestros para América Latina*. Madrid: Morata.
- Gimeno S., J. (1992). "Profesionalización docente y cambio educativo". En: Alliaud, A. Y Duschatzky, L. *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Gimeno S. (2005). *La educación que aún es posible - Grandes rasgos de la sociedad y de la cultura para un modelo formativo*. Madrid: Ed. Morata.
- Godenzi, J. & Pérez, J. (comps.) (1997). *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España*. Cusco: CBC.
- Goetz, J., P. & LeCompte, M., D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Morata. España.

- Gómez, L., H. (2011). *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en los Altos de Chiapas*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica. Juan Pablos Editor. México.
- Gómez, Z., M. (2009). "Competencias interculturales en instructores comunitarios que brindan servicio a la población indígena del estado de Chiapas". En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 12. No 1. México.
- González, Ñ., (2001). "Multilingüismo, etnias y culturas indígenas en el "Noroeste Amazónico" del estado Amazonas de Venezuela". En: *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*. No 11. pp. 32-65.
- Goodson, I., (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Goofman, I., (1974). *Frame Analysis: an Essay on the Organization of Experience*. New York: Harper and Row.
- Graham, R., (2005) *Historias de la enseñanza como tragedia y novela. La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Grant, C. A., y Sleeter, C., E. (2007). *Doing multicultural education for achievement and equity*. New York: Routledge.
- Grundy, S., (1998). *Producto o praxis del currículum*. España: Morata.
- Gudmundsdottir, S., (2005). *La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gutiérrez, C., et. al., (2009) "El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el Practicum de Magisterio". En *Revista de Educación*, 350. Septiembre-diciembre, pp. 493-505
- Hargreaves, A., y D. Fink (2006). "Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo". En *Revista de Educación (Versión impresa)*. Núm. 339. pp. 43-58.
- Heidegger, M., (1997) *Ser y Tiempo*. Chile: Editorial Universitaria.
- Hernández, M., A. et al, (2011). "Contribuciones para la formación del maestro indígena en Chiapas. Haciendo la educación intercultural bilingüe en la comunidad". En Bertely B. M. (Coord.) *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. REDIIN. México.
- Ibáñez-Salgado, N., (2004). La interacción prelingüística: primeras coordinaciones de acciones consensuales. *Estudios Pedagógicos*, 30, pp. 61-74.
- Jackson, P., (2002) *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Jiménez J., (2010). "Reflexiones desde la antropología en torno al concepto de región", En *Revista Ketzalcalli*. Universidad de Quintana Roo, México. No 1. Pp. 3-14.
- Jiménez, D., F. (2012) "Reflexiones sobre la metodología biográfica en perspectiva sociológica". En *Revista de trabajo social*. Vol 2, No 1, pp. 27-45
- Jiménez, N., (2010). "Cultura comunitaria y escuela intercultural: más allá de un contenido escolar". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 15. No 45. México: COMIE.
- Johnson, M., (2015). "Formar ciudadanos interculturales en un mundo global: Algunas notas desde los estudios curriculares". En *Diálogo Andino*. No 47, pp. 7-14

- Jordán, J., A. (2007). "Formación intercultural del profesorado de secundaria". En *Estudios Sobre Educación*, pp. 12, 59- 80.
- Jordán, J., A. Castellá E., y Pinto, C., (2001) *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*. Barcelona: UOC.
- Laclau, E., & Mouffe, C., (1992). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Laval, C., (2003). *L'Ecole n'est pas une entreprise. Le néolibéralisme à l'assaut de l'enseignement publique*. Paris: La Découverte.
- Leiva, J., (2010). *La formación del profesorado de educación primaria y secundaria en educación intercultural: un estudio cualitativo*. Ciencias de la Educación, 223, 311- 332.
- Lerín P., (2004). Antropología y salud intercultural: desafíos de una propuesta. *Desacatos. Revista de Antropología Social*.
- Lerma, R., (2013). "Espacio vivido: del espacio local al reticular. Notas en torno a la representación social del espacio vivido en la globalización". En *Revista Pueblos y Fronteras Digital*. V. 8, N. 15, Junio-Noviembre. pp. 225-250
- Lieberman, A., & Wood, D., (2003). "Cuando los profesores escriben: sobre redes y aprendizaje". En A. Lieberman Y L. Miller. *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Lindón, A., (1999). "Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social". En *Revista Economía, Sociedad y Territorio II*, (6), 292 - 310.
- Lindón, A., & Hiernaux, D., (Dirs.) (2012). *Geografía de lo imaginario*. Barcelona: Anthropos; México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. Div. Ciencias Sociales y Humanidades.
- Litwin, E., (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. México: Paidós.
- Lois, M., M. (2009). "Hacia una alternativa de formación indígena bilingüe e intercultural: una pedagogía liberadora desde la "comunalidad", en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 4. No 1. Universidad de Nuevo México.
- López, S., (2010). *La formación docente en México y el enfoque intercultural en la educación. Otros paradigmas, otros retos, otras competencias*. Ponencia Primer Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) México. Disponible en: <http://letra25.com/ediciones/cii-viernes2/lopez/files/jlopez.pdf>
- López, J., (2013). Las políticas y los derechos lingüísticos en México, (pp. 15-23). En: Ascencio Franco, G. (coord.) *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas*, México: Proimmse-IIA-UNAM.
- López, L., (1997). "La Diversidad Étnica, Cultural y Lingüística Latinoamericana y los Recursos Humanos que la Educación Requiere". En *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 13. pp. 7-98.
- López, L., E. & Küper W., (1999), "La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas", En *Revista Iberoamericana de Educación*, 20.
- López, L., (2001). "La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana". En: UNESCO-OREALC. *Análisis de prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile.
- López, L., E. (2009). *Interculturalidad, educación y política en América Latina*:

- perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal.* (Conferencia magistral presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa). Boca del Río: COMIE
- Ludviel, G., (2012). Estudios monográficos: Desplazamiento y empoderamiento indígena. México: Talleres Gráficos Chiapas.
- Luispe, G., et. al. (2009). "El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el Practicum de Magisterio". En *Revista de Educación*, 350. Septiembre-diciembre, pp. 493-505
- Magendzo, A., (2011). "Alteridad y diversidad: componentes para la educación social". *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 37(2), 106-116.
- Maykut, P., & Morehouse, R., (1994). *Beginning Qualitative Research. A Philosophic and practical guide*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Márquez, G., M. (2013). "El relato de la investigación y el relato interpretativo desde un punto de vista crítico". En *Memoria III Jornadas de historia de vidas en educación*. La construcción del conocimiento a partir de las historias de vida.
- Márquez, L., y García, C., (2004). "Debates sobre la educación intercultural desde la práctica en las escuelas". En *Revista Portularia*, 4, 37-52.
- Marroquín, A., & Hernández, H., (2012), *Plan Anual de Trabajo 2011-2012*. Dirección de Educación Superior. SEP. Chiapas.
- Mateos, L., S. & Dietz, G., (2009). "El discurso intercultural como fenómeno transnacional: migraciones discursivas y estructuraciones subyacentes de la educación intercultural". En P. Medina Melgarejo (ed.): *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: Plaza y Valdés & Universidad Pedagógica Nacional.
- Mateos, M., (2003). *Compendio de etimología grecolatinas del español*. Esfinge, México.
- Mato, D., (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, Caracas: IELSAC, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Maturana, H., (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. J.C. SÁEZ, Editor. México.
- Maturana, H., & Nisis, S., (1997). *Formación humana y capacitación*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- McEwan H., & Egan, K., (comp.). (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mestries, F., (2014). "Los desplazados internos forzados: refugiados invisibles en su propia patria". En *El Cotidiano*, núm. 183, enero-febrero. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco. México. pp. 17-25
- Meza R., (2008). "Narración y pedagogía: elementos epistemológicos, antecedentes y desarrollos de la pedagogía narrativa". En *Revista Actualidades Pedagógicas*. Núm. 51. Enero - junio. 59-72. Recuperado el 5 marzo del 2015, de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/viewFile/1351/1235>.
- Moreno, F., (2006). "La diversidad lingüística de Hispanoamérica, implicaciones sociales y políticas". En *ARI No. 38*. Instituto Real Elcano.
- Morin, E., (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

- Morquecho, E., (1992). *Los indios en un proceso de organización. La Organización Indígena de los Altos de Chiapas, "ORIACH"*. México: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Muñoz, C., H. et al. (2002) "Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿paralelos o convergentes?". En: Muñoz Cruz (coord.). *Rumbo a la interculturalidad en educación*, México: UAM-Iztapalapa & Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Oaxaca
- Muñoz, S., A. (1997) *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Navarro, M., Sergio I. & Saldívar M. A. (2011). "Construcción y significado de la interculturalidad en la escuela normal indígena intercultural bilingüe «Jacinto Canek»". En *Revista Pueblos y fronteras digital*. Vol. 6. No 12. México.
- Nivón, B., E. (2013). "Las políticas culturales en América latina en el contexto de la diversidad", En Grimson y Bidaseca (coordinadores), *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia*. Buenos Aires: CLACSO
- Norbert, E., (1997). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Novaro, G., (1999). "El tratamiento de la migración en los contenidos escolares. Nacionalismo, Integración y Marginación". En María Rosa Neufeld y Jens Ariel Thisted (comps.). *"De eso no se habla..." Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ochs, E., (2000). Narrativa. *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I*. Barcelona: Gedisa.
- Olivera, B., M. (2004). "Subordinación de género e interculturalidad mujeres desplazadas en Chiapas". En *Revista Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. 2, núm. 1, enero-junio, pp. 25-49, Centro de Estudios Superiores de México y Centro América.
- Olkinghorne, D., (1977). *Narrative Knowing and the Human Science*. New York: State University Press.
- Olvera, A., (2010). "Poderes fácticos y democracia en México: sindicatos, caciques, monopolios y delincuencia organizada en un país en transición". En *Ciudadanía y legitimidad democrática en América Latina*, Buenos Aires: Prometeo.
- Ortelli, P., y Sartorello, C., (2011). "Jóvenes universitarios y conflicto intercultural Estudiantes indígenas y mestizos en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas". En *Revista Perfiles Educativos*. Vol. XXXIII. IISUE-UNAM.
- París, P., (2000). "Identidades excluyentes en San Cristóbal de las Casas". En *Nueva Antropología*, Vol. XVII, Núm. 58, diciembre, 2000, pp. 89-100, México. Recuperado el 11 de febrero del 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15905805>.
- Payne, M., (2002). *Terapia narrativa. Una introducción para profesionales*. Barcelona: Paidós.
- Pech, S., C. y Rizo G., M. (Coord.) (2014). *Interculturalidad: Miradas Críticas*. Barcelona: Bellaterra: Institut de la Comunicació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pérez, G., Á. (1997) *La reflexión y experimentación como ejes de la formación de profesores*. Universidad de Málaga: Mimeo.

- Pérez, C., (2000). "El cambio tecnológico y las oportunidades de desarrollo como objetivo móvil". En *Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo*. X-UNCTAD, TD (X) RT 1/9
- Pérez, L., & Zárate (eds.) (2009). *Estados plurales: los retos de la diversidad y la diferencia*. México: UAM-I & Juan Pablos Editor.
- Pollard, (2002). *Reflective Teaching*. London: Cotinuum.
- Pons, B., L. (2011). "La región en la investigación educativa". *Apuntes. Manuscritos inédito*, Doctorado en Estudios Regionales, Universidad Autónoma de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- Pons, L., y Chacón K., (2014) "Apunte: ¿Por qué los estudios regionales son un campo de estudio transdisciplinarios?", En *Antología: Seminario General de Estudios Regionales*. UNACH.
- Quilaqueo, D., (2007) "Saberes y conocimientos indígenas en la formación de profesores de educación intercultural". En *Revista Educar*, Curitiba, n. 29, p. 223-239. Editora UFPR.
- Quintar, E., (2006). *La enseñanza como puente a la vida*. México: Instituto de pensamiento y cultura.
- Ramírez, F., (2006) *Minuta de Acuerdos de Reunión Nacional Escuelas Normales: Declaraciones frente a la Reforma del Plan de Estudios 1997 al Enfoque Intercultural Bilingüe*. SEP-CGEIB.
- Ramos, M., T. (2004). "Artesanas y artesanías: indígenas y mestizas de Chiapas construyendo espacios de cambio". En *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. II, núm. 1, enero-junio, 2004, pp. 50-71 Centro de Estudios Superiores de México y Centro América. San Cristóbal de las Casas, México.
- Ricoeur, P., (1985). *Hermenéutica y acción*. Buenos Aires: Docencia.
- Ricoeur, P., (1995) *Tiempo y Narración I (configuración del tiempo en el relato histórico); II (configuración del tiempo en el relato de ficción); III (el tiempo narrado)*. México: Siglo XXI.
- Rivas F., J. I. & Herrera, P., (coordinadores) (2009). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. España: Octaedro.
- Rivera, F., C. et al., (2005). *Diversidad religiosa y conflicto en Chiapas. Intereses, utopías y realidades*. UNAM. Ciesas. Secretaría de Gobernación, Gobierno del estado de Chiapas. México.
- Robertos, J., (2010). "Reflexiones desde la antropología en torno al concepto de región". En *Kstzalcalli 1/2010*, Universidad de Quintana Roo México. PDF.
- Rockwell, E., (edit). (1985). *Ser maestro*. México: El Caballito
- Rodríguez, G., & García E., (1999). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Málaga: Algibe.
- Ryszard, E., & Hernández C., (2010). "Los estudios regionales contemporáneos; legados, perspectivas y desafíos en el marco de la geografía cultural". En *Revista Economía, sociedad y territorio*. México. Vol. X, N. 34. Colegio Mexiquense, A.C. Red de revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Redalyc.org). Sistema de Información científica. Pp. 583-623.
- Sáez, R., A. (2006) "La educación intercultural". En *Revista de Educación*, No. 339, pp. 859-881.

- Saldívar, M., A. et al. (2004). "Los retos en la formación de maestros en educación intercultural. La experiencia de la casa de la Ciencia en Chiapas." En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 9, No 020. COMIE.
- Sánchez, J., (1991). *Espacio, economía y sociedad*, España: Siglo XXI, En <http://www.ub.edu/gecrit/texap-6.pdf> (Consulta: 9 de abril de 2012)
- Sánchez, L., J. (2013). "Las políticas y los derechos lingüísticos en México". En Ascencio Franco, G. (coord.) *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas*, Proimmse-IIA-UNAM, México.
- Sánchez, J., (2011). "Calidad institucional, desaceleración del crecimiento y subdesarrollo en México". En *Nuevos enfoques del crecimiento. Una mirada desde las regiones*. Gutiérrez Casas, Luis Enrique y Mirna Limas (coord.) México, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez/Red Iberoamericana de Estudios del Desarrollo.
- Sánchez, J., E. (1991). *Espacio, economía y sociedad*, Siglo XXI, España, en <http://www.ub.edu/geocrit/texap-6.pdf> [consulta: 29 de agosto de 2012].
- Sancho, J., et al. (2007). "Historias vividas del profesorado en el mundo digital". En *PRAXIS Educativa*. Año XI, no 11 / Santa Rosa. La Pampa. Argentina /p.p. 10-30 / Marzo de 2007
- Sandoval, F., (2013). *Educaciones interculturales en México*. Argentina: Estudios Sociológicos Editora.
- Sarasa, M., C. (2012). La narrativa biográfica como vehículo para explorar las trazas de la buena enseñanza, En *Revista de Educación*, Año 3 No 4, 167-182.
- Schmelkes, S., (2006) "Universidades Interculturales en México. Hacia una política de equidad e inclusión en Educación Superior", En Pamela Díaz (Ed.) *Caminos para la inclusión en educación superior en el Perú*. Lima: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y Fundación Equitas.
- Schön, D., A. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- SEP., (2001). *Programa Nacional de Educación, 2001-2006*. 1a edición. México: SEP
- SEP., (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.
- SEP., (2004). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe. Fundamentos y Estructura Curricular 1997*. México: SEP.
- SEP., (2004) *Acuerdo Nacional 641 por el que se Reforma el Plan de Estudios 1997 al enfoque Intercultural Bilingüe*. México: SEP.
- SEP., (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito. México: SEP.
- SEP., (2007) Diagnóstico situacional sobre las necesidades de formación de los docentes de las Escuelas Normales en el Estado de Chiapas, México. Dirección de Educación Superior, SEP.
- SEP., (2010). *Reglamento General Escuelas Normales del Estado*. Dirección general de Normatividad; México. SEP.
- SEP., (2012). *Sistema de Información Básica de Escuelas Normales*. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. México: SEP.
- SEP., (2012). *ACUERDO número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. México: SEP.

- SEP., (2012). *Sistema de Organización y Planeación. Subsistemas de Escuelas Normales*. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. México: SEP.
- SEP., (2013). *Programa de Fortalecimiento de Escuelas Normales*. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. México: SEP.
- SEP-DGESPE., (2012). *Documento base de Reforma Curricular de Educación Normal*. Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe. México: SEP.
- Sennett, R., (2005). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Skliar, C., & Larrosa, J., (Comp.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: HomoSapiens.
- Skliar, C., (2011). *Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario*. s/r.
- Soriano, E., y Peñalva, A., (2011). "Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación". En *Aula abierta*, 39 (1), 117- 130.
- Taracena, A., A. (2008). "Propuestas de definición histórica para región". En *Estudios de historia moderna y contemporánea de México*, N. 35. Universidad Nacional Autónoma de México, México, pp. 181-204
- Tarrés, M., (coord) (2001). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Porrúa.
- Taylor, S., Bogdan R., (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tejerina, G., V. (2011). "Diversidad Cultural, Educación Intercultural y Currículo". En Aparicio, Gervás, Jesús, M. (Direc.) *Interculturalidad, educación y plurilingüismo en américa latina*. España: Pirámide.
- Terhart, E., (1987). "Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?". En *Revista de Educación*. No 284. Madrid. MEC. (pp. 133 – 158)
- Tharp, R., y otros (2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Torres, J., (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: El curriculum integrado* Madrid: Morata.
- Toscano, M., (2005) "El estudio de casos". En López, F., León, L. (coords.) *La investigación cualitativa. Nuevas formas de investigación en el ámbito universitario*. Colombia: Universidad Autónoma Latinoamericana.
- Touraine, A., (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Touraine, A., (2007). *La mirada social*. Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI. Barcelona: Paidós.
- Tubino F., (2004). "Del Interculturalismo funcional al Interculturalismo crítico". En Mario Samaniego (comp.), *Rostros y fronteras de la identidad*, Universidad Católica de Temuco, pp.151-165.
- Tyack, D., & Tobin W., (1994). *The "grammar" of schooling: Why has it been so hard to change? American Educational Research Journal*. Universidad Complutense de Madrid.

- Urteaga, C., & García A., (2016). "Rutas para aproximarnos por la interculturalidad desde la educación superior y los jóvenes indígenas en América Latina". En Di Caudo V. y Llanos E. (Coord.), *Interculturalidad y educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces*. Ecuador: CLACSO
- Valverde, L., (2010). *La formación docente para una educación intercultural en la escuela secundaria Cuicuilco*. Vol. 17. Núm. 48. pp. 133-147. México: Escuela Nacional de Antropología e Historia Distrito.
- Van Dijk, T. (comp.). (2000). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I*. Barcelona: Gedisa.
- Van M., M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Vera, N., J. Á. (2005) Interculturalidad: formación del profesorado y educación. En Medina, A., Rodríguez, A., e Ibáñez (coords.). *Interculturalidad, formación del profesorado y educación. Estud. soc* [online]. Vol.14, n.27 [citado 2017-02-10], pp.159-166. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?>
- Vergara, F., & Esperanza M., (2010). "Educación intercultural bilingüe. La formación docente indígena con un enfoque intercultural bilingüe". En *Congreso Iberoamericano de educación. Metas 2021*. Argentina, Septiembre, 2010.
- Walsh, C., (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar: Quito: Abya-Yala.
- Weintraub, K., (1991). *Autobiografía y conciencia histórica*. México: Anthropos.
- Ytarte, R., M. (2002). *Análisis de la educación intercultural y una propuesta de un modelo de pedagogía intercultural*. (Tesis doctoral). Barcelona: Universitat de Barcelona. Cfr. <http://ldei.ugr.es/cddi/uploads/tesis/Ytarte2002>.
- Zapata-Barrero, R. (2010). *Diversidad y política cultural. La ciudad como escenario de innovación y de oportunidades*. Barcelona: Icaria.
- Zavala, V., (2007). "Una mirada a la formación docente en educación bilingüe intercultural en la zona andina de Perú". En Cuenca, R., Nucinkis, N. y Zavala (comps.). *Nuevos maestros para América Latina*. Madrid: Morata.
- Zemelman, H., (1994). *Sobre la importancia de las realidades que se ocultan, Tramas, Subjetividad y Procesos Sociales*. No 6: Sujeto y Subjetividad. UAM-Xochimilco.

## **ANEXOS**

### **Anexo 1: Narración y experiencia en la investigación**

Cómo afirma John Berguer (2016) aproximarnos a la experiencia, sin embargo, no es como aproximarnos a una casa. La experiencia irrumpe en la memoria, la cotidianidad, en relación y acontecimiento. Es en este proceso dialéctico relacional de apertura donde la narración cobra sentido, o hace sentido en quien investiga, de ahí la importancia de dar cuenta, no sólo del proceso, sino de la transformación que apropia al sujeto continuamente y lo que teje la cotidianidad al estar inmersos en ella. En este caso vivir la investigación en una etapa álgida del movimiento magisterial en Chiapas ha sido de gran valor para los resultados de la investigación, Re porque permitió hacer un proceso participativo, incluyente y de constante negociación.

Por eso razón de más para utilizar también este documento como denuncia sobre la situación que acontece con el magisterio, para alzar mi voz como profesor, para documentar lo que en un periodo de formación en el doctorado (2014-2016) ha significado estar entre investigación y hechos dolorosos que laceran lo más profundo de nuestra sociedad; porque este trabajo de investigación se debe a los profesores que participaron como colaboradores y también fueron y siguen siendo víctimas de la guerra que el Estado ha desatado en contra del magisterio.

Antes de integrarme al proceso de formación en el 2013, el magisterio de Chiapas se pronunciaba en contra de la Reforma Educativa que se había impuesto como parte de las estrategias del gobierno, una propuesta que había nacido en lo que se denominó “El pacto por México”, que tenía entre otras acciones las “reformas estructurales” en distintos sectores, entre estos, el educativo. Para callar las protestas del magisterio chiapaneco, el gobierno en turno se comprometió con los profesores para que lo propuesto en la Reforma Educativa no aplicara en Chiapas, un compromiso que no se cumplió.

Apenas unos meses de haber ingresado al doctorado, en septiembre del 2014 para ser precisos, una noticia cimbraba a México. En un acto cobarde entre militares, federales y policías municipales y autoridades de Guerrero, no sólo persiguieron y asesinaron a estudiantes de la Escuela Normal de Ayotzinapa, sino que además, desaparecieron a 43 de ellos, sin que hasta la fecha se tengan respuestas precisas sobre los estudiantes. Aún con las manifestaciones, denuncias, declaraciones y todo tipo de protesta de la sociedad, no se ha logrado tener información que de cuenta del paradero de los jóvenes normalistas.

Tal como lo pregunta Hernández Navarro en el periódico la Jornada ¿a partir de qué momento este gobierno se ensañó tanto con profesores y normalistas de nuestro país?, o como lo puntualiza John M. Ackerman en su más reciente libro “El mito de la transición democrática ”, en ningún otro gobierno como en el que actualmente tenemos se había visto tanto odio y la puesta en marcha de un proceso de persecución, asesinato, encarcelamiento y hostigamiento en contra de profesores y estudiantes en México. Esta lamentable situación no sólo pone en peligro la vida de los profesores, sino que además, daña lo más profundo de la dignidad y los derechos humanos de los mismos.

En el 2015 cuando inicié el proceso de la investigación de campo, mientras realizaba los círculos de reflexión y las entrevistas con los profesores, era imposible no notar la preocupación que tenían con lo que acontecía con el proceso de contratación que se les había impuesto, además del miedo que expresaban para dar alguna respuesta porque pensaban que los datos se utilizarían en su contra. Por mucho que expliqué mi postura como investigador y la utilización académica de los resultados, para muchos de ellos, confiar no fue fácil. Por eso, fue necesario involucrarme también en las actividades que fueron solicitando, tratar temas que les preocupaban, discutir aspectos relacionados con la reforma, entre otros compromisos que solicitaron en la negociación para participar en la investigación.

En los círculos de reflexión se acordó, no sólo reflexionar las vivencias y experiencias como profesores interculturales, sino además, discutir la situación actual que atravesaba el magisterio estatal y nacional. Fue en ese espacio donde

por primera vez acordamos que las narrativas darían cuenta de nuestras vidas, de nuestras historias, del trayecto de nuestra formación en la escuela normal y de las vivencias escolares en las escuelas primarias periféricas. Al mismo tiempo utilizaríamos ese recurso como instrumento de denuncia para dar cuenta de las carencias y problemáticas de la educación en Chiapas. Para los profesores era claro que la ofensiva del gobierno se concentraría no sólo en desacreditar la base sindical, sino además estigmatizar la labor docente, por eso, los jóvenes profesores insistieron en que una parte de las narrativas se convirtieran en una forma de protesta.

De esta forma nace nuestro primer documento conjunto:

### GENARITO

Genarito es de esos niños que se traen en el pensamiento todo el tiempo. Juguetón, servicial, con una sonrisa angelical que trasmite paz, confianza. Sube a los árboles con gran facilidad, corre a jugar en cuanto suena la campana del recreo, en minutos trae su bote de pozol blanco, comparte con sus compañeros, siempre ofreciendo lo poco que carga con él.

- Profe, acá le voy a dejar la mitad en mi bote. No tiene azúcar, porque no hay en la casa, dice mi mamá que la otra semana va comprar, pero así está sabroso profe.  
-¡Pruébalo! Jajajaja... ¿Verdá tú Rafa? ¡Está sabroso!

Se pasea por el salón ofreciendo su pozol a cada compañero, acomoda su silla, su mochila y regresa al escritorio, agarra el borrador y mientras tararea una canción se dispone a dejar limpio el pizarrón.

-¡Ya profe, ya quedó el pizarrón! Ahora ya puede usted dar su clase profe. Pero primero una adivinanza...

Su voz resuena en mi oído, en mis sueños, sus palabras están escritas en mi corazón. Sé que hay problemas cuando llega en silencio, cuando está triste, cuando hay problemas en casa, cuando está cansado, entonces lo abrazo, le cuento un chiste, una historieta, y sus labios se encienden de nuevo...

Por eso, los días como hoy me recuerdan sus palabras:

-¿Cómo quiere que resuelva suma profe, si tengo hambre, camino mucho pa' la escuela, ayer me desgrané un bulto de mazorca por la tarde... ¡Mire mi mano! Todavía duele. Por más que me unté goma de gulaber, no se me seca...

Estas palabras parecen hacer eco en estos días de incertidumbre, días de hambre y miseria, días de dolor y rabia, días que parecen interminables. Días en que los pueblos se despedazan entre ellos, el pueblo destruyendo al pueblo. Nuestros gobernantes nos han puesto en el "ring" y desde los palcos privilegiados aplauden, se mofan y hacen la señal de vida o muerte. Ellos están seguros que al final todo es un circo, un juego donde el pueblo se baña de sangre.

Hoy quiero utilizar el coraje de Genarito y decirles:

-¿Cómo quiere usted patrón que yo trabaje con gusto, si desde hace años me tiene usted

amenazado, todas sus palabras son afirmaciones punitivas que han desacreditado mi trabajo?

-¿Cómo quiere usted que yo no levante mi voz, si desde hace años usted sólo voltea hacia los pueblos cuando se trata de votaciones?

-¿Cómo quieren ustedes señores gobernadores que yo me quede callado, si desde hace años sus reformas han servido para implementar más instrumentos administrativos al sistema escolar para mantenerme distraído y callado?

-¿Cómo quieren ustedes señores gobernantes que yo como maestro logre una “educación de calidad” con grupos de hasta 45 o 50 niños en modalidad multigrado, donde además de docente soy director e intendente?

-¿Cómo quieren señores gobernantes hablar de calidad de la educación cuando ustedes me pagan una miseria en una escuela comunitaria donde deberían por lo menos haber 4 o 5 docentes?

-¿Cómo quieren ustedes hablar de eficiencia, de calidad, de justicia si se han encargado de estigmatizar mi labor diciendo que soy un flojo, un tapa caminos, un agitador y se han olvidado que en las Cañadas, en la Sierra, en la Selva, en los lugares más recónditos de nuestro país somos nosotros quienes lidiamos con la pobreza, con el hambre, las injusticias y las desigualdades que ustedes han generado en los pueblos?

-¿Cómo quieren ustedes señores gobernadores que yo me quede callado y acepte sus migajas y las retaca de mandamientos que se ha ingeniado para privatizar lo único que hace libre a un pueblo: su educación y sus educadores?

También como Genarito nos hemos puesto gulaber para ver si sanamos un poco con la generosidad de la naturaleza, porque usted nos ha puesto en contra de nuestros hermanos, nos ha hecho responsables del fracaso escolar, nos ha señalado como malditos agitadores.

Felicidades señores gobernadores ustedes lo han logrado, porque mientras nosotros somos odiados buscando justicia, ustedes son venerados por sus grandes reformas, por sus grandes estrategias para vender nuestro país. Me queda claro señores gobernadores que las grandes heridas que ustedes les han hecho a sus educadores no sanarán fácilmente, que por el contrario serán cicatrices con las que nuestras futuras generaciones nos recordarán.

No somos, ni queremos ser héroes para salvar este país que ustedes apostaron hundir, sólo somos un sector que aún tiene los ojos abiertos y cuando la enfermedad de los Zombies nos alcance quizá no quede nada más por lo que se tenga que luchar.

San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México.  
06 de junio de 2015.

En septiembre de 2015, a unos meses de haber concluido las entrevistas, una de las compañeras colaboradora de la investigación me llamó muy preocupada, su voz se escuchaba acelerada y nerviosa mientras me expresaba :

ayer (03 de septiembre 2015) el director nos hizo entrega del documento oficial para notificarnos de nuestra selección a tal proceso de evaluación. No sé que hacer, estoy desesperada, lo compañeros de la institución me dicen que no debo participar, que tendré problemas si lo hago. El documento está firmado por el director y con sello de la dirección, a un costado, del lado derecho nos pidió notificar con firma de conocimiento del mismo. El director muy prepotente nos

está hostigando, nos ha dicho que los pensemos bien si no lo vamos a firmar, pero que en caso de no aceptar firmarla él debe levantar un acta circunstanciada en la cual declarará que nos hemos negado a firmar, dicha acta debería estar (Ángela, 2015).

Así comenzó otra etapa de hostigamiento, persecución y amenaza para los profesores en Chiapas, Oaxaca, Guerrero, Veracruz, entre otros Estados que permanecían en resistencia con respecto a la imposición de la reforma. En el caso de Chiapas, la mayoría de los profesores notificados fueron los que tenían entre 1, 2 y 4 años de servicio, para ellos, la evaluación se concentraba específicamente en la permanencia. Entre los meses de septiembre, hasta diciembre de 2015, los profesores hicieron caso omiso de las notificaciones, se ampararon en lo dispuesto por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) de no aceptar lo dispuesto por la Secretaría de Educación nacional y estatal. En un comunicado pronunciado en el mes de septiembre la CNTE expresó su enérgico rechazo a la evaluación, expresando que la evaluación no buscaba mejorar la educación, sino someter los profesores a un proceso que violaba los derechos laborales y los derechos constitucionales.

En el mes de octubre de 2015, el grupo de profesores que colaborábamos en la investigación propusimos organizar el círculo de reflexión en los campamentos que se encontraban en pleno parque central en la ciudad de Tuxtla, Gutiérrez, Chiapas. Desde ahí decidimos seguir construyendo y analizando la problemática magisterial, así fui aprovechando dos momentos importantes en la investigación; por un lado construir narrativas para la protestar en conjunto con los jóvenes profesores, y por otro, aprovechar la oportunidad para replantear algunas dudas que no estaban claras con respecto a lo que se había expresado en las entrevistas a profundidad. De esta manera, el proceso de investigación no sólo fortaleció mi trabajo, sino que además se hizo patente el compromiso con los profesores.

En este contexto fue donde se elaboraron y discutieron las siguientes narrativas como una forma de protesta sobre la situación que enfrentábamos en esos momentos.

## Acá todo es noticia...

Un taxista queriendo golpear a un particular, personas amontonadas en una esquina evitando que un policía se lleve a una señora que salió desde temprano a vender los escasos tomates del huerto; policías cuidando estacionamientos de las grandes empresas; también personas molestas que maldicen entre dientes mientras se atraviesan entre los campamentos.

Ayer llegaron payasos al parque de frente, mucha gente se divertía con las travesuras, por un momento noté que les éramos indiferentes. Hace unos minutos llegó una paloma, recoge migajas que se cayeron del almuerzo, la contemplo y mis ojos cristalinos recuerdan tus palabras:

- ¡Hijo aunque sea maestro que seas! Ya ves acá la vida es difícil, la vida es muy difícil en el campo y cada día hay menos que comer. Tu papá quiere que estudies pues, que seas alguien en la vida.

De vez en vez asomabas la cabeza al horno de barro que se encontraba en medio de tu cocina, te mojabas la mano y con una velocidad sorprendente jalabas las tortillas y las acomodabas junto a mi plato sin dejar de hablar.

-Es bonito que en el pueblo te quieran, mira al profe Raúl, al profe Soriano, al profe Fernando, la gente los respeta, son hombres letrados, buenos y respetables. No te faltará un plato de comida en tu mesa, acá tenemos poquito, pero siempre alcanza *pa'* regalar un bocado a los maestros. Si hay una necesidad escriben en papel para dar a entender qué queremos, solicitaron que se construyera una escuela *pa'* que ya no se mojaran. ¿A poco no te acuerdas de tu escuela de palma? Siempre se mojaban cuando llovía, ahí salíamos a taparlos cuando ya comenzaba el chubasco. ¿No viste el otro día como lo abrazaban, le daban palmadas, le aplaudían porque gracias a ellos logramos que nos llegara la ayuda después de las inundaciones? ¡Hay respeto del pueblo para ellos hijo! Un maestro siempre deja huella por donde pasa, acá un maestro es respetado. A ustedes los están ayudando para que no se queden como nosotros, mira que ya sabes leer. ¡Qué bonito siento en mi corazón hijo! No que yo, que ni la O por redonda conozco.

Me gustaba escucharte, había momentos en que me transportabas a lugares desconocidos, soñaba con ser ese "alguien" que tu decías. La verdad nunca supe de otra profesión, lo único que conocía a mis escasos siete años era a mis maestros, y aunque nunca dije nada, mis ojos se iluminaban imaginándome todo un MAESTRO.

- ¡Come hijo! Apúrate *pa'* que no llegues tarde que ya mero tocan la campana... Yo sonreía mientras te observaba. Nunca hice ninguna lectura de esa alegría que se dibujaba en tu rostro, sólo sentía que ese sueño tuyo se colaba hasta mis tuétanos, era como si tu mano de fuego recién salido del horno la pusieras sobre mi pecho y encendiera mi cuerpo completo.

Ahora que me encuentro rodeado de soldados, que la gente nos señala, que hay comunicados obscenos, que nos miran con indiferencia, con coraje, con rabia, incluso con desprecio, busco en lo profundo de mi pecho esa chispa que encienda mis ojos ante tanta injusticia para seguir de frente el ideal del maestro que me enseñaste desde niño. Pero pierdo mis fuerzas, mis esperanzas se desploman como las gotas de lluvia de junio, mi fe sólo se sostiene por la fuerza de mis hermanos, los mismos que bajo la lluvia, el sol y la ceguera del gobierno siguen de pie frente a un monumento histórico de la revolución que sangra los ideales que siguen en deuda.

Y me pregunto Madre mía, Madre Patria:

-¿Dónde está ese pueblo que prometiste, ese pueblo que siempre abrazaría a sus maestros?  
-¿Qué malvado ángel o demonio puso a un pueblo completo en contra de sus ideales, de sus maestros?

–¿En qué momento permitiste Madre mía, Patria mía, que la educación de tu pueblo se midiera con estándares de calidad, con programas de evaluación, con ocurrencias de organismos internacionales?  
–¿En qué momento permitiste Patria mía que tu educación se prostituyera con iniciativas de la empresa privada?  
–¿En qué momento Madre mía, Patria mía permitiste que el extraño sembrara su nueva ideología educativa: calidad total, medición del tiempo, consumo, productividad?

No tengo respuestas, sólo el silencio que invade mi cuerpo, el frío que se cuela mientras observo el rostro de mis hermanos. Estamos cansados, los víveres escasean, en este instante me gustaría tenerte a mi lado para que nos regalaras de tus memelas –esas tortillas hechas por tus manos, con la que nos alimentabas con amor–, que nos expresaras tu pensamiento.

Estoy seguro Madre mía, que tus palabras serían de gran fortaleza para seguir de frente ante una lucha que se nos escapa de las manos.

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.  
Octubre de 2015.

Entre los meses de noviembre y diciembre la problemática magisterial se había agudizado, en Oaxaca el gobierno utilizó como estrategia dictar orden de aprensión para lo líderes de la Sección 22, eso obligó a un repliegue acelerado de los profesores a las escuelas, además agilizó el proceso de implementación de la evaluación. En el caso de Chiapas, dos momentos estarían por marcar la situación del magisterio. El primero de ellos, la rápida decisión de los líderes para levantar el movimiento magisterial y replegarnos para decidir el proceso de lucha, y el segundo, el más doloroso para los jóvenes profesores, fue la muerte del compañero David Gamayel Ruíz Estudillo, un profesores recién egresado de la Escuela Normal Rural Mactumactza, quien fue abatido por uno de los camiones que los federales habían utilizado para desalojar a los profesores manifestantes.

Si bien con la muerte del compañero culminó parcialmente un ciclo de lucha y resistencia, el panorama también nos planteaba un escenario distinto en el que la sociedad chiapaneca, que apenas unos meses atrás desacreditaba el movimiento magisterial, levantó por primera vez su voz a favor del magisterio. Fue en ese contexto, entre el dolor y la rabia, la tristeza y el desencanto con el movimiento en que compartimos un escrito más que había sido producto de nuestros círculos de reflexión, de nuestra campaña de lucha, de nuestra forma de manifestación.

### Con los casi, hagamos memoria histórica.

Casi siempre miraba con agudeza inusual sus propias luchas y las de los demás. Casi siempre, para no aseverar con tajante maldición que las pequeñas cosas a las que estaba acostumbrado estaban hechas de los casi.

Raúl un hombre de impronta, de expresión simple pero profunda, con ojos de serpiente que recaudaban la precisión de años y años de desasosiego, pero sabiendo que luchas habían que dar. Pensé en tono bajo, mientras lo escuchaba atentamente con la desatención necesaria para ver lo que no se podía intuir a simple vista: los casi, casi ganamos, casi lo logramos, los casi...casi... cadenas infinitas de fracasos, sortilegios de aparición humana, del abrazo de luchas inconmensurables, de ideales que se han perdido con las afanadas historias contadas a sangre y muertos. Con los casi siempre, los casi de las luchas negadas y mal tenidas, es que quisiera comenzar con la historia de Raúl y de la mía.

Señaló Raúl con dulce nostalgia

- Ayer descansé un rato, sólo me dio tiempo de ir por unas dos mudas de ropa, abracé a mis hijos y jugué un rato con ellos, platicué con mi esposa. También encontré una lata de sardina, dos latas de atún, unas sopas de la despensa pasada y un rollo de galletas que mi esposa tenía guardado para mis hijos. - ¡Llévalo viejo! Me dijo con tristeza, acá nosotros podemos casi vivir el día. Lo mire, para no verlo porque un enjambre de pensamientos sostuvo el cruce de miradas en silencio.

El profe Raúl, tomó un hoja y con el lápiz trazó algunas líneas; se dispuso a marcar el contingente que se encontraba en la plaza, y después me dijo: - *¿Somos pocos verdad profe?, ¿Y los demás compañeros donde estarán?, ¿Será que ellos ya se dieron por vencidos?*. Yo no quiero pensar en los casi perdimos, pero creo que nos van dar atole con el dedo como la vez pasada. Ya ve usted que Oaxaca regresa a dar clases y nosotros acá en Chiapas parece que somos muchos grupos que no logramos acordar, no quiero ser pesimista pero creo que siempre pasa y tenemos que decir ya casi todo está perdido.

Que recuerde, pensé, ya hacía un tiempo que no sentía la rara sensación de estar perdido, de haberme ubicado en los casi. Las ganas de ser útil y de completar los casi, no alcanzaba porque era un casi, casi estoy con usted. No obstante, a la desenfadada discusión conmigo mismo, el profe Raúl, me trajo nuevamente a la conversación, me tocó el hombro, y me dijo serenamente:

- Contésteme usted profe. ¿Vale la pena lo que está pasando? Hace unos días teníamos como meta bloquear las elecciones para que las autoridades nos escucharan, pero eso no les hizo rasguño, ni se mosquearon, algo pasa con nuestro movimiento porque la misma sociedad nos amenaza por esta lucha, nos piden que vayamos a dar clases y creo que al final todo, retornaremos a nuestro centro a esperar la evaluación.

Le respondí con un desganó que prometía, un casi lo logramos, casi hay esperanzas.

- ¡Profe, saldremos adelante con nuestra lucha, los profesores harán conciencia!... disimulé mi débil juramento, más bien con pena y tristeza.

Recogí las cosas que estaban desordenadas al interior de mi casa de campaña improvisada y me preparé un poco de café. Antes de que el sol tocara el horizonte, me dispuse a escribir pensando en la manera en que los casi y las historias vitales de lucha, resistencia y esperanza se juntan para responder con un bostezo de lo habitualmente humano e incomprensible.

Y sí, casi lo logramos, quisiera decirle al profe Raúl, los casi han servido en la historia, así que casi siempre las mejores luchas están hechas allí. Profe Raúl, permítaseme dirigirle varios casi, no con la intención de burlar la historia del que usted es propietario, más bien quiero exponer a partir de mi humilde historia, de la que me valgo para explicar para que nos sirven los casi.

Los casi creíamos ser felices y nada decíamos y nada dolía:

- Nos hemos abalanzado a ciegas contra un sistema que ha pactado, no sólo con el congreso, también con gobernadores, intelectuales, organismos nacionales e internacionales que señalan a los profesores como responsables del fracaso escolar. Ante esta ola de difamaciones, ni nuestras bases, ni nosotros mismos hicimos una lectura profunda de lo que pasaba, al contrario nos refugiamos en el corporativismo de nuestras bases y cada uno se aisló en su zona de confort sin reflexionar lo que el Estado preparaba con su decidida reforma laboral, no educativa. Fue una casi costumbre hacer lo que se nos dice que hagamos!
- Emprendidos una lucha que se nos escapa de las manos, porque no hemos logrado aglutinar nuestro pensamiento como profesores hacia una misma causa. A estas alturas tenemos en contra a la sociedad que exige con todo derecho nuestro regreso a las aulas. Somos unos casi ciudadanos apolíticos!.
- La forma de lucha que nos heredó el viejo sindicalismo ya no aplica en nuestros tiempos: tapar caminos, tomar las plazas, saquear y quemar negocios está dejando entredicho nuestros principios fundamentales: formar ciudadanía y conciencia. Fuimos una generación del sindicalismo y con casi siempre conciencia para su contexto, el ahora es otro y casi siempre creemos que es lo mismo!
- Los tiempos actuales nos interpelan con nuevas formas de intervención. Debemos dejar claro con propuestas pedagógicas y educativas que estamos inconformes, pero no por incompetencia para ser evaluados o por la reforma educativa, sino por las formas en que el sistema maneja la educación en nuestro país. Nuestro coraje y nuestra lucha son porque la autoridad sigue aplicando un viejo verticalismo autoritario sobre lo educativo sin tomar en cuenta nuestra experiencia, nuestros conocimientos y nuestra participación como educadores. Lo debemos dejar claro, la evaluación solo es un discurso que aglutina una intencionalidad más profunda del sistema, es sólo la punta del iceberg de los intereses mezquinos que la iniciativa privada busca al manejar el sistema educativo. Con un congreso que aglutina un porcentaje representativo de dueños de universidades y escuelas privadas no puede pensarse que les interese la educación pública.
- Tenemos coraje y rabia en contra de un sistema que habla de calidad educativa sin que se haga un análisis profundo de la estructura de la educación en su generalidad, no es posible que se hable de calidad con un 70 por ciento de nuestras aulas en condiciones deplorables con respecto a infraestructura. Aunado a ellos existen condiciones de pobreza y miseria que no se han resuelto de fondo, por más que nos esforcemos compañeros, un niño con el estómago vacío no aprende, un país que no resuelve los asuntos de pobreza, no puede hablar de calidad educativa, eso es inadmisibles compañeros. Y nosotros en medio de la desolación estructural, estamos casi anestesiados, casi dormidos y casi fatalistas.

Los casi siempre que tenemos que hacer, hechos de la textura que tiene la responsabilidad, empatía, lucha, hospitalidad y amor con el “Otro”. Dejar de pensar en nuestras prioridades personales para pensar en un proyecto de largo aliento que implique:

- Aprender de otras formas de lucha que el contexto y la historia nos muestra. Hay quienes se han concentrado en las montañas para repensar en silencio, han orientado sus luchas sobre una misma causa, se han dedicado a formar generaciones nuevas que hoy abrazan con fuerza sus principios de libertad y autonomía.
- Nuestra lucha no será, ni es inmediata; nuestra lucha no es la evaluación, ni será la reforma educativa, nuestra lucha será de largo alcance, posiblemente ninguno de nosotros logre ver el impacto en el futuro, porque no debemos pensar en nosotros, sino en las futuras generaciones.
- Es tiempo de retornar compañeros, de regresar a nuestras escuelas, de conformar nuestros colectivos, de organizar una red que supere al propio sindicato, debemos estar dispuestos a perder todo, para ganar todo. Debemos pensar un nuevo comienzo, el discurso y la forma de manifestación sindical nos ha quedado debiendo.
- Ahora no se trata de nosotros, se trata de próximas generaciones, por eso nuestra lucha debe ser de largo aliento. Esta lucha de la evaluación no la ganaremos, ni debemos hacerlo. Nuestra lucha

compañeros profesores debe resurgir con un nuevo discurso de formación que abrace un proyecto de nación, un proyecto de conciencia histórica.

- Regresar a las aulas no para estar vencidos, sino para iniciar una lucha desde abajo como un colectivo nuevo que deje fuera los intereses mezquinos y particulares que nos han utilizado desde hace años.

Aprovechemos los casi, de ellos intuyo que siendo estas cadenas infinitas de fracasos, sortilegios de aparición humana, del abrazo de luchas inconmensurables, por allí, por ese camino de experiencias, de repetición de errores, es que podemos comenzar. Releer, repensar los casi, los casi los logramos, casi soy feliz, casi me conformo, casi tengo conciencia, casi nos matan, casi nos dejamos.

Allí seguramente reside la memoria histórica, bella musa que nos brinda elementos de sobra en esta larga espera, al final de cuentas los casi siempre pueden ser, siempre. Siempre hay conciencia, siempre ganamos, siempre no nos dejamos, siempre pienso en el otro, siempre ciudadano politizado, siempre llenos de sueños, siempre tengo proyectos.

En efecto, tal como se había planteado en ese último escrito, los casi, se convirtieron en mejores tiempos, la lucha magisterial se reorganizó desde las aulas, con los padres de familia, en reuniones constantes con distintos sectores sociales, entre los que ha destacado la participación y resistencia de las Escuelas Normales. Los líderes del movimiento magisterial habían comprendido que tenían una importante oportunidad para reanimar el movimiento desde las propias bases, con el apoyo de los padres de familia, quienes hacían falta en la lucha. Además, los intelectuales de distintas universidades, agrupados en el Congreso Mexicano de Investigación Educativa, celebrado en Chihuahua, hacían un pronunciamiento importante para que autoridades e intelectuales del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) hiciera, no sólo un replanteamiento sobre la forma de evaluación que se había propuesto para los profesores, sino que además, denunciaron el acoso, hostigamiento y militarización al que el instituto había recurrido para someter a los profesores.

A un mes de la huelga nacional (entre el 15 de mayo al 15 de junio) a escasos días de concluir con el primer informe de la tesis doctoral, la situación en contra del magisterio de había agudizado. En menos de un mes el gobierno federal sometió, encarceló, hostigó y reprimió a los profesores. En el afán de imponer la reforma sin ningún tipo de diálogo, en ciudades importantes de Chiapas, como el caso de Tuxtla Gutiérrez, San Cristóbal de Las Casas, Chiapa de Corzo; así como en Tabasco, Oaxaca, Guerrero, entre otros, el gobierno

mexicano desató una ola de violencia utilizando armamento de guerra como tanquetas, gas lacrimógeno, balas de goma, helicópteros, en contra de profesores, estudiantes y sociedad civil que apoya al magisterio. El último suceso que vivimos fue el sometimiento que fuerzas federales realizaron en contra del magisterio, la persecución de estudiantes al interior de la Escuela Normal Rural Mactumatza, lugar donde se refugiaron los estudiantes, el mismo lugar donde padres de familia hicieron una cadena humana para impedir el avance de los federales.

A diferencia de otros tiempos, también un mes sirvió para que miles de organizaciones, padres de familia, universidades, organizaciones culturales y sociales de Chiapas se unieran para apoyar al magisterio. A diferencia de la lucha del año 2015, en 2016 los padres de familias y otros sectores manifestaron su rechazo al gobierno federal y estatal, además alzaron la voz para el repliegue de las fuerzas federales del estado de Chiapas.

En este contexto de tensiones, de hostigamiento, de persecución en contra de los profesores es imposible cerrar los ojos, es imposible ser imparcial, máxime si quienes formamos parte de esta investigación participamos directamente en esta lucha. Como investigador, el significado que tiene esta investigación, está más allá del interés por culminar un proceso de formación, más allá de concluir con un informe de investigación, el significado está directamente relacionado con el sentido que estas vivencias han dejado, el acompañamiento que he sentido con los jóvenes profesores. Esto me permite comprender lo que muchos de ellos han expresado en sus narrativas: “que podemos hablar mucho de educación intercultural, de programas y proyectos interculturales, de instituciones y universidades interculturales sin que esto tenga un verdadero sentido en nuestras vidas, o en nuestras experiencias de formación”. Porque una simple brecha situacional puede hacer la diferencia entre decir y hacer educación intercultural, eso es lo que permite en todo momento sentir, significar y experimentar como profesores interculturales.

En todo proceso de investigación el diseño metodológico es clave para lograr los mejores resultados. En este trabajo, desde el principio se indicó que se seguirían los aportes de la fenomenología hermenéutica, en tanto que, este

método haría emerger las vivencias y experiencias de educación intercultural y posibilitar la interpretación con respecto al proceso de agencia y reflexividad que asumen los profesores en las instituciones educativas (sedes). Promover un principio epistémico donde la relación colaborativa es clave para circular la información que fluye entre los participantes, es también una posibilidad de hacer un proceso de investigación totalmente horizontal, en tanto, los que participan son seres humanos que deben ser tratados con el debido respeto, de ahí que cosificarlos para obtener los resultados no fue en ningún momento el propósito de este trabajo.

Más bien de lo que se trató, fue poner en relación nuestras vivencias y experiencias, para lograr en todo momento apertura, responsabilidad y escucha. De ahí que el trabajo de investigación asume una dimensión ética que sienta sus bases en la existencia, como un proceso que implica una constante definición de aquello que somos. Muchas veces en la cotidianidad de la vida se oculta la radicalidad que esto implica (Heidegger; 1997). Además al utilizar la narrativa como un recurso metodológico de la fenomenología hermenéutica, fue posible comprender que más allá de pensar el conocimiento como causa–efecto (positivista), se fue posibilitando lo deductivo para abrir paso a la historicidad de los sujetos.

Para poder recuperar la información se tomó la decisión de utilizar la narrativa escrita, la entrevista a profundidad y los círculos de reflexión. En la narrativa escrita se utilizó para poder recuperar las experiencias escolares de los profesores, específicamente la etapa que vivieron en la educación básica. El interés en esa etapa, fue encontrar experiencias (acontecimientos) que ellos anudaban o retomaban para sus actividades como profesores interculturales; estas narrativas se reconstruyeron hasta en siete ocasiones, dependiendo de los nudos que los profesores quisieran desatar en los escritos.

En el caso de las entrevistas en profundidad, se utilizó para hacer emerger aquellas experiencias (acontecimientos) formativas que como profesores interculturales vivieron en la Escuela Normal, así como las vivencias que recuperan de sus prácticas docentes como profesores interculturales. Nos

interesaba en todo momento, visibilizar los aspectos que posibilitan la capacidad de agencia y reflexividad como profesores interculturales, más allá de las propuestas instituidas que cosifican a los profesores interculturales con una serie de competencias lingüísticas para atender escuelas indígenas.

Los círculos de reflexión no eran parte del plan, no estaban entre las actividades programadas dentro de la investigación, sucedió, fue un acontecimiento que emergió en colaboración con los profesores. Los días 24, 25 y 26 de febrero sólo estaban programadas como parte de un acercamiento con los profesores, la intención era conocerlos, dar a conocer el proyecto, los propósitos, las intenciones, la temporalidad, los acuerdos, etc., muchas otras cosas que tenía programado para convencer a los profesores de incluirse en el proyecto y lograr de esta forma, realizar mi trabajo de investigación. Pero lo que sucedió el primer día cambió por completo mi trabajo de investigación, porque los círculos de reflexión, no sólo continuaron, sino que se convirtieron en el espacio de acercamiento, compañerismo y camaradería, para entender de manera vivida y experienciada que al hacer investigación con seres humanos tienes dos opciones, o aprovecharte de los datos que te brindan para culminar un trabajo (cosificarlos), o hacer de los hallazgos una oportunidad para dar voz a quienes no se les ha dado la oportunidad para decir como viven, significan o experimentan la educación intercultural. Esto implica hacer de la experiencia un lugar de encuentro con el otro, como acontecimientos y sentidos se relacionan en un contexto común.

Los primeros círculos de reflexión se llevaron a cabo de forma dirigida en la primera semana de enero de 2015, había recuperado algunas categorías que desde mi perspectiva consideraba necesarias discutir para recuperar la experiencia de los profesores. En los primeros acercamiento el ambiente era muy tenso, mucho de estos problemas estaban relacionados con el movimiento magisterial que se alzaba en contra de la Reforma Educativa en Educación Básica, y en los cuales los profesores participaban activamente.

En las primeras sesiones los profesores más que concentrarse en discutir o recuperar las categorías que se habían expuesto, se concentraron en discutir otros problemas vinculado a lo laboral, las afectaciones, las formas de evaluación, el

ingreso y la permanencia, la leyes secundarias, etcétera, un sin fin de temas que para nada respondían a los objetivos de la investigación. Al principio todo parecía dislocarse, no lográbamos engranar lo uno con lo otro, había un resquicio que no contemplábamos.

Así quiero contarles la historia de lo que aconteció esa mañana de enero. Asistí seguro y optimista de ganar una de esas tantas batallas humanas que tengo que dar. Tengo por costumbre que cuando las asisto, llevo buenas provisiones, así es que llevaba un buen argumento, un buen propósito, un objetivo claro y algunas lecturas interesantes. Pero fue un magnifico joven que echo al piso toda mi estrategia investigativa. Antonio, de mirada intensa, de tez morena, de postura inquebrantable, él se había interesado en participar de forma voluntaria en el Círculo de Reflexión. Sabía que era un guerrero fino, que iba a ganar, lo sabía, y me cercó, él, muy bien puesto, alzo su mano, pidió la palabra y expresó:

profe, con todo respeto. Yo creo que usted no se da cuenta de la gravedad del problema...nosotros acá tratando de reflexionar lo que vivimos como profesores interculturales, cuando allá afuera ... a la Secretaría no le importa, todos vamos a un mismo costal...dígame que es lo que hará la diferencia en que yo reflexione eso, y que el día de mañana me despidan sólo porque no pasé un examen ...todos los que usted ve acá somos profesores de dos a tres años de experiencia docente, somos nuevos por decirlo así [...] todos tenemos miedo del despido (Antonio, Círculo de Reflexión, 2015).

La voz de Antonio resonó en mis oídos, no pude quedarme quieto, y aunque quise disimular mí desasosiego, baje la mirada para no tener que ver la intensidad de su ojos que denunciaba lo cierto, no tuve remedio, lo escuché atentamente. Mientras eso pasaba pensaba, y escuchaba por entre los resquicios de las esquinas, calles, las voces desgarradas de muchos profesores, que salían a marchar. Mientras yo, inocentemente, convocaba a un círculo de reflexión. Vaya contradicción. Para mí era fácil pensar en mi objetivo personal, convocar a reflexionar sobre las vivencias que habían tenido como docentes interculturales. Pero algo dijo Antonio que fue potente: - *“dígame que es lo que hará la diferencia*

*en que yo reflexione eso*". Lo que hizo traer a cuenta las palabras de Larrosa (2009), el *eso* de la experiencia, eso como acontecimiento, que es alteridad, exterioridad y alienación.

Una vez que salí del lugar de reunión, me quedé pensando, que relación tenía aquel argumento, el frío que calaba mis huesos y el fracaso del magnífico proyecto que les propuse. Pensé: - *"la sesión fracasó, fue poco fructífera para mis objetivos, en cambio a contrapunteo me restó alegrías y me llevé un dolor de cabeza para mi casa, porque la voz de Antonio, no cesaba, su mirada insistente me desubicó"*. En la siguiente sesión no esperaba a muchos, la experiencia del día anterior me hacía dudar que regresarían, aunque al despedirme con la desesperanza a cuestas, les insistí: - *"Por favor no falten mañana..."*.

Había llegado el día, había llegado la hora prevista, para mi sorpresa, los profesores había asistido, todos, no faltó ninguno. En ese momento mi pesadumbre se convirtió en alegría, el deseo de saber que los había traído de vuelta, me llevó a cambiar con entusiasmo la dinámica de trabajo. Pero no era tonto, sabía que los profesores esperaban algo de mí, y yo esperaba algo de ellos. Que Antonio no había regresado para verme morir en la arena, que nos juntó las ganas de esperar algo, esa espera activa, dos orillas unidas por la expectativa de la incertidumbre. Fuimos polos en tensión, sentía que la presencia mía implicó para ellos recordar aquellas historias de violencias y relaciones asimétricas de poder que habían vivido en su formación como docentes, y que a manera de miradas, posturas y palabras, la ponían en mí. ¿Cómo no aceptar esta sombra, si era la misma que había provisto por años mi existencia? ¿Cómo les digo, que estoy aquí porque también sé lo que es estar de aquel lado, y por eso me solidarizo y me ubico en esos intolerables lugares?. Todo eso pensaba rápidamente, mientras que nos cubría un breve silencio.

Entonces me dispuse a retomar la actividad, esta vez no se trataba de preguntas y respuestas, no se trataba de responder a ciertas categorías que estaban escritas en el papel bond. La situación, la tensión y el momento exigían una forma distinta. Busqué otra arma entre mi saco, porque sí Antonio me había puesto una emboscada, yo tenía la estrategia para batallar. Y acondicioné todo, la

escucha, una mirada profunda, una postura de apertura, una mirada dialógica. Y solamente allí gané con creces lo que se aseguraba era una batalla perdida. Pero sobre todo, supe que era un círculo de amigos con el que quería aprender investigando. El lugar de ellos, de los participantes me hacían ubicarme o dislocarme de mi mismo, y por lo tanto valía la pena desaprender y volver a aprender a través de ellos. Fue determinante, la investigación, los participantes y el investigador había encontrado su anclaje, prometieron ser parte de un relato de vida, quedarse para construir una formación mutua. En otras palabras, para hacer significativo lo vivido se requiere pararse a pensar,

pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, tener paciencia, darse tiempo y espacio para recuperar lo valioso de una experiencia y volcarse en ella para encaminarse a los detalles, no situarnos únicamente en lo que nos interesa escuchar, que deben responder a nuestros intereses, sino, que respondan a los intereses de todos. (Larrosa, 2003, p. 174)

Por eso en esa sesión no iniciamos con preguntas estructuradas y previamente diseñadas, cómo sí el diseño de la vida cupiera en un papel. Por el contrario la herramienta letal fue la escucha. Escuchar a los profesores, sus demandas, sus intereses, sus dolores, la incertidumbre que los embargaba. Igual la generalidad de las preguntas podría perdernos con el propósito de la investigación –ya establecida–, pero la experiencia bien lo merecía, porque al reconocer las potencialidades de ese proceso, las preguntas no emergía desde mi postura como investigador –en su momento–, sino del colectivo que ahí se disponía a re-pensarse en ese contexto de tensiones entre hacer educación y reformar la educación en aras de la calidad educativa.

¿Por qué se responsabiliza a los profesores del problema de la educación?, ¿en qué medida somos responsables del fracaso escolar?, ¿cuáles son problemas que no hemos logrado resolver desde nuestras prácticas docentes?. Estas y otras preguntas se vertieron ese día, no se resolvieron, surgieron opiniones,

planteamientos generales que no lograron concluir en nada, pero que fueron la oportunidad para apuntalar preguntas de apertura como las siguientes: ¿Cómo fue nuestra experiencia escolar?, ¿qué experiencias significativas siguen presentes en nuestras prácticas docentes?, ¿qué experiencias, emociones y recuerdos nos marcaron como estudiantes en el nivel básico?, ¿por qué algunos profesores los recordamos con alegría y a otros con enojo?, ¿qué diferencia hay entre buenos y malos profesores?, ¿qué vivencias recuperamos de la experiencia escolar que ahora no repetiríamos como profesores interculturales? y ¿qué experiencias nos marcaron como alumnos y que ahora reflexionamos como recursos potentes para re-significar la educación intercultural desde las prácticas docentes?

Los círculos de Reflexión en su momento fueron pensados únicamente para construir sus historias de vida, sin embargo, el vuelco que dio fue algo inesperado, porque los círculos no sólo continuaron de forma permanente, sino que derivaron en otras actividades y propuestas como el nacimiento del Colectivo 43 x 43: De historias vivas y vividas por los profesores en México, que hasta la fecha continua colaborando con profesores en Chiapas y Oaxaca narrativas y comunidades de prácticas. Desde estos espacios seguimos discutiendo, no sólo el problema de la educación en México, sino cuestionando nuestras prácticas permanentes como profesores, colocados como sujetos en un momento histórico.

Como profesores interculturales, tenemos la imperiosa necesidad de seguir pensándonos como sujetos históricos, de potenciar nuestra memoria para reflexionar nuestras experiencias como profesores, y las que nos marcaron como alumnos. Porque es la experiencia la que nos imprime la necesidad de pensar, de volver sobre las ideas que teníamos de las cosas, porque justamente lo que nos muestra la experiencia “es la insuficiencia, o la insatisfacción de nuestro anterior pensar; necesitamos volver a pensar porque ya no nos vale lo anterior a la vista de lo que vivimos, o de lo que vemos que pasa, que nos pasa” (Contreras; 2010, p. 21).

Creemos que en el proceso de reflexión se activan dispositivos que nos permiten resaltar acontecimientos que siguen presentes en nuestras acciones como sujetos, muchos de estos, determinan nuestros modos de actuar y

relacionarnos con los otros, o incluso, son significativos como recurso para el proceso de reflexividad como profesores interculturales.

Tal como lo explican los propios profesores:

creo que si no se hubieran hecho los círculos de reflexión para poder compartir mi experiencia, para poder recordar mi pasado, para poderlo escribir ...creo que a lo mejor lo hubiera pasado por alto, o se hubiera guardado como algo que nunca pasó... pero ahora que lo relato, que lo puedo leer frente a ustedes tengo el valor para decir que algo cambió...no se puede ser el mismo después de revivir el pasado...es como si algo se hubiera movido por dentro para ayudarme a dar cuenta que las cosas no siempre están bien...igual hubieran pasado los cuatro años en la Normal y nada hubiera pasado...seguiría siendo un profe...creo que igual que muchos que me enseñaron en la primaria...eso no quiere decir que ya soy mejor que ellos, no para nada, más bien creo que reflexionar es mi oportunidad para hacer la diferencia...creo que mis profes en general, mucho les faltó que les preguntaran algo que los hiciera reflexionar (N. Antonio. 2015)

Al principio dudé mucho de la importancia de estos espacios, el primer día me recordó las clases en la licenciatura, era como regresar de nuevo y recibir clases ...pero al cambiar la dinámica, al dejar de pensar que enfrente había un profesor, dejarme de pensar como alumna le dio otro giro a las cosas...ahora me doy cuenta que sin estas reflexiones seguiría culpando a otros o al sistema sobre cosas que puedo cambiar desde mi como profesora intercultural (N. Ángel. 2015)

No sólo al escribir y reescribir la experiencia, no está pensada como acumulación de sucesos vividos o como aquellos que nos hace experto en ciertas cosas por la acumulación de información, sino experiencias vividas, acontecimientos, notas en palabras de Zambrano (1989), notas de apertura y acompañamiento a la experiencia propia en-co-reflexión con nuestras historias y las de otros.