

# UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

DES CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO  
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES



## SIGNIFICACIONES IDENTITARIAS DE LOS DENOMINADOS INDÍGENAS U ORIGINARIOS DE LA REGIÓN SELVA-ALTOS DE CHIAPAS

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
**DOCTOR EN ESTUDIOS REGIONALES**

PRESENTA

**AMADEO HERNÁNDEZ SILVANO** PS1352

DIRECTORA

**Rosario Guadalupe Chávez Moguel**

CODIRECTORA

**Emma Hilda Ortega Rodríguez**

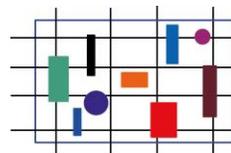
Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

Marzo 2021



**CONACYT**

*Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*



**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  
3 de marzo de 2021  
Oficio No. TDER/021/2021

**C. Amadeo Hernández Silvano**

Promoción: **Décima**  
Matrícula: **PS1352**  
Sede: **Tuxtla Gutiérrez**  
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:

**Significaciones identitarias de los denominados indígenas u originarios de la región Selva-Altos de Chiapas.**

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 del Doctorado en Estudios Regionales, para ser entregados a los Sinodales.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Atentamente

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

  
**Mtro. Freddy Vázquez Pérez**

Director de la Facultad de  
Humanidades Campus VI



Vo. Bo.

  
**Dr. Daniel Hernández Cruz**

Coordinador del Doctorado en  
Estudios Regionales



C.c.p.- Expediente/Minutario.  
FVP/DHC/lrc\*



Código: FO-113-09-05

Revisión: 0

## CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.

El (la) suscrito (a) AMADEO HERNÁNDEZ SILVANO,  
Autor (a) de la tesis bajo el título de “SIGNIFICACIONES IDENTITARIAS DE LOS DENOMINADOS INDÍGENAS U ORIGINARIOS DE LA REGIÓN SELVA ALTOS DE CHIAPAS”,  
presentada y aprobada en el año 2021 como requisito para obtener el título o grado de DOCTOR EN ESTUDIOS REGIONALES, autorizo a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), a que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para que contribuya a la divulgación del conocimiento científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.
- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 04 días del mes de MAYO del año 20 21.

AMADEO HERNÁNDEZ SILVANO

Nombre y firma del Tesista o Tesistas

## Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el apoyo otorgado para la realización de mis estudios de posgrado en el Doctorado en Estudios Regionales de la Universidad Autónoma de Chiapas, cuyo producto final es la presente tesis.

N° de beca: 701499

## **Dedicatorias**

A mi gente, esos hombres y mujeres que entre miradas, cargando el dolor en sus espaldas se organizan para luchar y crear otras formas de resistir, de ser y trascender, los cuales son presencias fundamentales en mi camino que me enseñan a mirar el sol sin cerrar los ojos.

A mi comité tutorial, Dra, Rosario, Dra Emma, Dra. Rosana, Dr. Abidan, Dra. Elsa, gracias por todo el apoyo brindado a este trabajo, el seguimiento dado fue oportuno y por tal razón la tesis en términos académicos está llegando a su fin. Es preciso reconocer que las observaciones realizadas en mis escritos, son y seguirán siendo importantes en mi proceso de formación, no sólo fueron mis maestras y maestro en la parte académica, sino también dieron cátedra en el trato humano, el trato recibido por cada uno de ustedes siempre fue amable y atento.

A mi querida Normal y desde luego mi amada UNACH, mis dos instituciones formadoras cuyos lemas “solo siendo consciente puedo dar educación” y “por la conciencia de la necesidad de servir” hacen y seguirán haciendo eco en mi corazón recordándome en todo instante el camino a seguir en el campo educativo “ser por siempre profesor rural”, tratando de emular las palabras de aquel profesor y comandante guerrillero Lucio Cabañas Barrientos “ser pueblo, organizar al pueblo y jamás traicionarlo”.

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>11</b>
---------------------------	-----------

## **CAPÍTULO 1. ESTUDIOS REGIONALES Y EDUCACIÓN INDÍGENA**

<b>1.1. Estudios regionales y su incidencia en educación.....</b>	<b>24</b>
1.1.1. Campo de los estudios regionales .....	26
1.1.1.1 Procesos económicos-administrativos .....	27
1.1.1.1 Procesos histórico-culturales .....	29
1.1.1.3 Procesos sociopolíticos o educativos.....	31
1.1.2 Estudios regionales y educación.....	32
1.1.3 Trabajos realizados desde los estudios regionales.....	34
<b>1.2. La construcción simbólico educativa: nudos .....</b>	<b>36</b>
1.2.1. Nudo 1: Dimensión geográfica y administrativa .....	38
1.2.2. Nudo 2: Dimensión lengua y cultura .....	39
1.2.3. Nudo 3: Dimensión de resistencias.....	42
1.2.4. Nudo 4: Sabios de la comunidad (tatik-nantik trencipal) .....	43
1.2.5. Nudo 5: Programas de estudio y Libros de Texto Gratuito (LTG) ....	45
1.2.6 Nudo 6: Actores educativos .....	46
1.2.7 Región simbólico educativa .....	48
<b>1.3 Antecedentes de la educación indígena .....</b>	<b>49</b>
1.3.1 Políticas en el ámbito internacional .....	50
1.3.2 Políticas en el ámbito nacional .....	52
1.3.2.1 Misiones culturales .....	52
1.3.2.2 Proyecto tarasco.....	53
1.3.2.3 Cartillas de alfabetización.....	53
1.3.2.4 Instituto Nacional Indigenista (INI).....	53
1.3.2.5 Modelo bilingüe bicultural .....	54
1.3.2.6. Dirección General de educación Indígena y el reconocimiento constitucional: políticas contemporáneas .....	55

## **CAPÍTULO 2. COLONIALIDAD, DIVERSIDAD E IDENTIDAD: PERSPECTIVAS TEÓRICAS**

<b>2.1. Identidad y cultura como marco de análisis.....</b>	<b>59</b>
2.1.1 La cultura y su incidencia en la construcción identitaria .....	63
2.1.2 Identidad como concepto.....	63
<b>2.2. Estado nacional.....</b>	<b>64</b>
<b>2.3. Diversidad cultural: enfoques de estudio .....</b>	<b>66</b>
2.3.1. Esencialismo .....	68
2.3.3. Multiculturalismo .....	69
2.3.4. Interculturalidad .....	70
<b>2.4 Identidad – colonialidad: posibilidades desde los estudios regionales</b>	<b>72</b>
<b>2.6 Educación y colonialidad: perspectivas del conocimiento y la otredad</b> .....	<b>77</b>
2.5.1 Interculturalidad en el discurso mexicano.....	79
<b>2.7 El indigenismo: historia y educación .....</b>	<b>86</b>

2.7.1 Preinstucional: Colonia-independencia-revolución.....	87
2.7.2 Institucionalización y educación: 1921 - actualidad .....	90
2.7.2 Marco Jurídico de la Educación indígena .....	93
2.7.3 Marco Jurídico Nacional.....	96

### **CAPÍTULO 3. CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA E IDENTIDAD**

<b>3.1. Acercamiento metodológico .....</b>	<b>102</b>
3.1.1 Etnografía educativa crítica.....	102
3.1.2 Sujetos de investigación y criterios de selección .....	104
3.1.3 Trabajo de campo.....	106
<b>3.2 Contenidos educativos: diversidad cultural y lingüística .....</b>	<b>108</b>
3.2.1 Libros de texto gratuitos en la conformación identitaria .....	111
3.2.2 Libros de texto para Educación Indígena.....	115

### **CAPÍTULO 4 CIUDANIA CRÍTICA, IDENTIDAD Y OTRA EDUCACIÓN**

<b>4.1 K´optik sok jtaeltik: errores en sus procesos de interpretación .....</b>	<b>123</b>
4.1.1 Jo´otik: el nosotros.....	128
<b>4.2 Institucionalización de la identidad del otro.....</b>	<b>129</b>
<b>4.3 Ser alumno en la escuela: visiones locales e institucionales .....</b>	<b>132</b>
4.3.1 ¿Entendemos quienes son?: una educación bilingüe distanciada .....	135
<b>4.4 ¿Pueblos indígenas o pueblos originarios? .....</b>	<b>136</b>
<b>4.5 Alternativas ante la colonialidad .....</b>	<b>139</b>
4.5.1 Oralidad y PEA: procesos de resistencia .....	140
4.5.2 Interculturalidad con el corazonar.....	142
<b>4.6 Hacia el reconocimiento de otro: ¿Quiénes son? .....</b>	<b>144</b>
<b>REFLEXIONES FINALES.....</b>	<b>147</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>150</b>

### **TABLAS DE CONTENIDO**

Tabla 1 Tesis DER	37
Tabla 2 Distribución Administrativa de localidad	39
Tabla 3 Programas de estudios	46
Tabla 4 Actores educativos	47

## **TABLA DE ILUSTRACIONES**

Ilustración 1 Porcentaje de estudiantes de 6° de primaria y 3° de secundaria según el nivel de logro educativo alcanzado en los dominios evaluados en las pruebas de PLANEA-E por tipo de escuela (2015).	23
Ilustración 2 Alimentación típica de la Zona Selva-Altos	41
Ilustración 3 Mural Mactumatza	43
Ilustración 4 Nantik Josefa	44
Ilustración 5 Conceptos centrales de los estudios decoloniales	74
Ilustración 6 Aula	82
Ilustración 7 Esencialización y formas de vida	117
Ilustración 8 Perspectivas culturales de los pueblos indígenas	118
Ilustración 9 La Educación Intercultural Bilingüe	120
Ilustración 10 Tatic Man	124

## INTRODUCCIÓN

La educación y los problemas que en ella convergen no pueden reducirse a una visión netamente pedagógica o administrativa. La importancia de proponer una regionalización por nudos (Giménez, 2007) dará la pauta para tener distintos enfoques delimitados. De manera geográfica, en la zona selva altos habitada por indígenas en su mayoría, de acuerdo al INEGI 2010 se han suscitado una serie de conflictos en los últimos años, la lengua y cultura tseltal, los actores educativos (alumnos, padres de familia y maestros) y los programas de estudio permitieron crear una región simbólica centrada en las significaciones identitarias de estos denominados pueblos indígenas o pueblos originarios. No obstante, las exigencias del objeto de estudio requieren de disciplinas que fortalezcan y ayuden a una mejor comprensión, tales como: la antropología, pedagogía, derecho, sociología, etc.

Comprender y analizar la significación identitaria de los pueblos indígenas podría ayudar a ampliar el enfoque intercultural ya existente en el sistema educativo, permitiendo el involucramiento de todos los pueblos en la construcción de programas de estudios enfocado a las necesidades desde una realidad contextualizada. En los resultados se verán las posibles fricciones entre los programas de estudios y los actores de las escuelas de los altos de Chiapas. Por un lado, la denominación y, por otro, será interesante ver a partir de una visión local si se asume este apelativo, el cual puede cuestionarse y romper paradigmas.

Ver la evolución conceptual revisada ya por Bonfil (1990), en entre otros, permite a esta tesis, continuar en el análisis desde una perspectiva de la educación llamada intercultural, sumándose al debate ya existente acerca de los pueblos originarios.

El trabajo no trata de llevar o imponer una receta sobre didáctica cuya eficacia podría ser cuestionada si se construye como agente externo. Busca, por el contrario, abonar a la discusión teórica ya existente, y en un futuro traducirse en deconstrucciones antropológicas creadas sobre los denominados pueblos indígenas o pueblos originarios y a la inclusión de todos los sectores en un proceso educativo que rescate las visiones identitarias de los pueblos, permitiendo una pedagogía desde lo local.

Para centrarse en el tema, y atendiendo a la búsqueda de la transdisciplinariedad pretendido por los estudios regionales, es necesario visualizar los conceptos en cuestión en ámbitos políticos, culturales y educativos (sobre todo este último más concerniente de momento). Considerando lo anterior y como oportunidad de trabajar con la historia, los episodios que ha vivido México dan muestra de los procesos de exclusión, etiquetamiento y discriminación hacia estos grupos culturales denominados como *indígenas o pueblos originarios*, desde la evangelización con la llegada de los españoles hasta el reconocimiento plasmado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su artículo segundo:

La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas. (2016, p. 2)

Indígena proviene del latín *inde* (del país o la región) y *genos* proviene del griego (originario o nacido) y, en el contexto mexicano, esta noción ha perdurado desde el siglo XVI hasta nuestros días; por otra parte, “pueblos originarios” es un concepto reciente que entra en debate en los 90. (Semo, 2017)

Para efectos de este trabajo, los conceptos pueblos indígenas y pueblos originarios serán vistos como categorías o nombramientos coloniales (Bonfil, 1990; Florescano, 2001). Siendo así, no pretendo hablar de estos grupos culturales como una continuación directa de las culturas mesoamericanas establecidas antes de la colonia, sino como el resultado de interacciones sociales, culturales e históricas.

Se encuentra, entonces, en estas interacciones: la evangelización, castellanización, políticas encaminadas al nacionalismo y educación impartida por el Estado. En este proceso hay confrontaciones, discriminación mutua y nombramientos desde el grupo al cual se pertenece, pero también acoplamiento estratégico. (Hernández, 2012)

El siglo XX da paso al reconocimiento oficial desde distintos ámbitos y se realizan ubicaciones espaciales y geográficas, visualizándose dos momentos: el primer momento marcado por la asimilación e integración y un segundo momento el reconocimiento a la diversidad cultural (Hernández, 2008). La creación de la Secretaría de Educación (SEP) en 1921, por José Vasconcelos, buscó asimilar a los pueblos indígenas por medio de las misiones culturales, en 1938 el proyecto tarasco, en 1944 las cartillas de alfabetización, en 1948 la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI) la educación bilingüe incorporada a la Secretaría de Educación en 1963, en 1978 la conformación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), en 1983 el modelo bilingüe bicultural y, en 1996, el modelo bilingüe intercultural. Como consecuencia, la última institución formal creada es la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), la cual promueve precisamente la interculturalidad en educación (la tendencia más reciente en el reconocimiento a la diversidad), con la finalidad de mejorar la educación brindada a las poblaciones indígenas.

Dentro de los modelos educativos encaminados a los pueblos indígenas o pueblos originarios y el reconocimiento a la diversidad se ve marcada la tendencia del ideal civilizatorio. Es decir, se habla de diversidad y reconocimiento, pero desde una visión unilateral o concepción culturalista.

Todo esto a pesar de legislaciones nacionales e internacionales. Hernández (2009) señala que muchos de los trabajos antropológicos desde la conformación del INI incidieron en la educación brindada a las comunidades o pueblos en cuestión.

La educación indígena (o quizá educación para indígenas) únicamente se establece en preescolar, primaria y en secundarias, pero aun cuando se encuentren en zonas marcadas como indígenas ya no existe tal educación bilingüe. Es como si bastaran nueve años de educación institucional para integrarlos al Estado nacional mediante programas que reconocen la diversidad, pero nombran y significan a estos grupos culturales desde una postura cultural propia (nombrar y atender la diversidad en la educación desde una sola visión cultural), así, al mismo tiempo plantean estrategias didácticas, totalmente descontextualizadas a la realidad social, las cuales van moldeando la identidad del alumno, llegando a una fragmentación identitaria promovida desde diferentes espacios públicos. (Pérez, 2014)

Chiapas, de acuerdo con el INEGI (2016), es uno de los estados con mayor número de población indígena. La cabecera municipal de Oxchuc brinda educación preescolar y primaria (monolingüe y bilingüe), secundaria, bachillerato y universidad. En este territorio, convergen diferentes grupos culturales y dentro de ellos los que se les ha denominado como indígenas o pueblos originarios, por tanto, considero oportuno desde este contexto responder a los siguientes cuestionamientos: ¿de qué manera se significa y construye la identidad de los denominados pueblos indígenas en escuelas del Sistema de Educación Básica desde la colonialidad del poder?, ¿cómo desde lo jurídico, económico, político, social e histórico en el ámbito educativo se percibe al otro?, ¿cuál es la participación de los actores de la escuela en el proceso de significación identitaria?, ¿cuál es el papel de la educación intercultural en el respeto o libre autorreconocimiento de los pueblos?, ¿cuál es la injerencia de los trabajos antropológicos en la educación brindada en contextos indígenas?

## **PROPÓSITO GENERAL**

Analizar los procesos de construcción y significación identitaria de los denominados pueblos indígenas en escuelas del Sistema de Educación Básica, con la finalidad de entender, desde la colonialidad del poder, los factores exógenos que intervienen en este proceso.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Resaltar la importancia de los estudios regionales y la región simbólica en la educación *indígena*.
- Analizar, desde la colonialidad y los procesos históricos, la identidad y las formas de percibir o nombrar al otro.
- Documentar la participación de los actores de las escuelas en la selva altos de Chiapas en el proceso de significación identitaria
- Contrastar trabajos antropológicos y la injerencia de estos en la educación “intercultural” brindada en contextos “indígenas”.

## **ENFOQUE TEÓRICO**

Para efectos del presente, tendré un posicionamiento teórico desde la colonialidad del poder que presenta Aníbal Quijano (2000), quien ve la identidad como un proceso de construcción bajo un esquema estructural, originado en las esferas del poder, sistema que impone una clasificación étnica de la población del mundo. A partir de esta postura, la investigación analiza procesos de construcción y significación identitaria de los pueblos indígenas, cuyos ejes centrales son: indígenas, pueblos originarios, identidad, cultura, diversidad cultural e interculturalidad, trabajados no concebidos como estáticos sino como el resultado de una evolución conceptual en donde diferentes procesos sociales e históricos se han visto inmersos hacia la transición de una denominación e interpretación distinta.

Para plantear las nociones de pueblos indígenas y pueblos originarios como una categoría colonial, se considera la postura de Bonfil (1990), quien

visualiza que la invención de estos conceptos es la implantación de un régimen colonial sobre los grupos minoritarios.

Por eso, la categoría de indio, que se empleó para designar a todos los pueblos aborígenes colonizados o por colonizar, tiene simultáneamente connotaciones biológicas (raciales y racistas) y culturales (en el sentido amplio del término): es un concepto total, que pretende definir con una sola palabra la lista interminable de inferioridades que se atribuyen a un pueblo o a un individuo frente a quien lo define como indio y que pretenden explicar y justificar no sólo su actual subordinación sino también la imposibilidad de que tenga acceso a un futuro propio, distinto del que se le asigna dentro del proyecto colonizado. (Bonfil, 1990, p. 343)

Dada la intención crítica e histórica pretendido por el trabajo en torno al tema, las aportaciones de Semo (2017) y Horcasitas (2010) serán de vital importancia, pues estos señalan que el uso de pueblo originario a nadie engaña, siendo este el resultado de un imaginario nacional, apenas una reforma cuyo concepto no cambia en nada la realidad en la que viven estos grupos culturales.

Al relacionar identidad con el sistema de educación básica, cabe la posibilidad de analizarla como una política de identificación (Giménez, 2004), donde las políticas de Estado plantean la identidad mediante normas y controles para los ciudadanos que convergen dentro de sus límites jurisdiccionales, es decir, identidad como resultado de interacciones o construcciones ideológicas históricas.

Atendiendo a la categoría colonial del indígena, ésta no refleja aún la perspectiva de pueblo originario, pues muestra una identidad estática, heredera de las culturas prehispánicas, y por el contrario, representan un flujo de interacciones globales y locales. (Castells 1994)

Para motivos de este trabajo considero la identidad de la siguiente manera:

En efecto, es una perspectiva estrictamente relacional y situacionista, que excluye toda connotación fijista o esencialista. Entiendo aquí por identidad el conjunto de repertorios culturales interiorizados

(representaciones, valores, símbolos...) a través de los cuales los actores sociales (individuales y colectivos) reconocen entre sí, marcan simbólicamente sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados. (Giménez, 2007, p. 272)

Con la cita de Giménez, refuerzo mi posicionamiento de la región simbólica al establecer estas fronteras culturales ya mencionadas también por Barth (1976), pues permiten la construcción de la identidad del otro. Sin embargo, es importante considerar los tres tipos de identidad que acertadamente Castells (1994) señala:

- Identidad legitimadora: Ésta proviene directamente del Estado e instituciones como la escuela. Es de vital importancia para entender el papel jugado por la escuela en el proceso de construcción identitaria de los pueblos indígenas.
- Identidad de resistencia: Permite visualizar desde los colectivos una identidad propia, permitiendo resistir la asimilación de un sistema donde su situación se encuentra subordinada. Esta parte se considera para ver la probable autodenominación de los pueblos indígenas respecto a su identidad.
- Identidad como proyecto: A partir de la autoidentificación con materiales culturales históricos y territoriales.

Cultura e identidad se presentan como distintos, pero se relacionan ampliamente, la segunda se da a partir de características culturales en constante cambio. En este sentido, la identidad es la cultura adentrada en los sujetos que les permite establecer una diferenciación con respecto a los otros, ambos términos no son estáticos, por el contrario, se construyen y modifican en torno al espacio social e histórico (Gutiérrez, 2005).

Para discutir la interculturalidad, retomo los tres niveles planteados por Walsh (2008) los cuales son:

- Interculturalidad relacional: Se ve únicamente como el contacto entre culturas que puede darse en planos de igualdad o desigualdad, no se centra en los conflictos, tampoco ve las luchas o relaciones de poder y dominación dadas en el proceso de socialización, ocultando las estructuras de índole social, político o económico.
- Interculturalidad funcional o inclusiva: Está enfocada en resolver problemáticas surgidas por las movilizaciones de los grupos minoritarios y mantener el orden estructural del grupo hegemónico. Se trata de reconocer el otro para prevalecer “arriba” calmando “al de abajo”.
- Interculturalidad crítica: Esta perspectiva no se enfoca en ver el problema de la diversidad como algo necesario de entender, se centra en la estructura impuesta por las normas y genera visiones que convierten lo diverso en un problema de desigualdad. Se trata de una interculturalidad desde los grupos subalternos, donde se lucha por encontrar su lugar como pueblo o grupo, llámese indígena, gay, etc.,

La diversidad cultural se plantea a partir de una perspectiva histórica, para la cual las perspectivas presentadas por Grimson (2011), Florescano (2001), entre otros, permitirán mostrar la forma en cómo se conceptualiza la diversidad desde años atrás y la importancia que tuvo en la construcción de la identidad nacional.

## **METODOLOGÍA**

Una propuesta metodológica desde los estudios regionales debe considerar la inter o transdisciplinariedad, donde los intereses del investigador y la constitución de la región tienen que formar parte de un todo. Así, la educación como resultado de interacciones sociales, económicas, culturales, políticas e históricas, no puede limitarse a una visión simplista, debe ser holística y atender a realidades endógenas y exógenas que repercuten en hechos contextuales.

La etnografía educativa crítica se constituye como una ruta metodológica para develar las significaciones identitarias de los denominados pueblos indígenas en escuelas de educación básica, pero a su vez permite ver a la región simbólica como alternativa de análisis de los problemas que aquejan al sistema educativo.

Considerando el objeto de estudio y mi posicionamiento, veo la necesidad de manejar los niveles de construcción epistemológica planteada por Bertely:

- La acción social significativa: Útil para comprender desde distintos ángulos sociales la significación identitaria que se otorga a los grupos culturales.
- El entramado cultural: Es de apoyo para comprender las relaciones existentes en este proceso de construcción y clasificación del otro.
- Hegemonía, consenso e instrumentos de significación: Considero será el punto para plantear mi posicionamiento político. Posibilita, desde mi perspectiva, la idea de plantear la identidad desde la colonialidad del poder.

Para llevar a cabo el proceso se siguió la siguiente ruta:

1. Se reconoció las escuelas y docentes que estuvieron inmersas en el proceso de investigación con la finalidad de conocer a posibles informantes clave, esta etapa es conocida como “el vagabundeo” y fue importante para establecer los nudos de la región simbólica.

2. Se documentó el trabajo, centrándose en la recopilación de información que le dio sustento: Tesis recientes, publicaciones, mapas, censos, etc.

3. Se recopiló información de los actores escolares mediante entrevistas a profundidad y observación participante, técnicas que responden a los intereses de la investigación de corte cualitativo, empleando instrumentos como: guía de entrevista y observación, apoyadas con herramientas como la

grabadora y el diario de campo. Todo lo anterior previa selección de los informantes clave.

4. Al final se sistematizó y organizó la información por categorías, éstas dieron paso al análisis para la discusión y lo que posteriormente fue la redacción de la tesis.

5. Redacción de tesis doctoral en función de un proceso creativo de planeación, ejecución, revisión y corrección.

### **ORGANIZACIÓN DE LA TESIS**

La investigación en el plano educativo comprende distintas tareas; para esta investigación, se busca analizar las significaciones identitarias a partir de una serie de nudos a fin de una región. La forma de regionalización pretende ser una alternativa para entender la problemática de la educación brindada en *contextos indígenas*, pues trata de mostrar que en muchos casos se ha mal interpretado la identidad de los pueblos en la Zona Selva Altos, pero a la vez visualiza algunos aspectos que pueden ser considerados para lograr mayor comprensión entre las alteridades.

Dentro de los grupos que conforman la sociedad mexicana, los ahora llamados pueblos originarios constituyen el 10% de la población nacional (INEGI, 2010), e históricamente han sido desplazados socialmente para ocupar los espacios de mayor vulnerabilidad, no sólo económica sino en todas las dimensiones de bienestar. Las formas de vida, cultura, lengua, modos organización, entre otros aspectos, han sido desplazados por la idea de la modernidad, sometiendo y negando en su intento por homogenizar todo lo diferente. A pesar de lo anterior, a lo largo de siglos se han dado procesos de resistencia de cinco siglos en los cuales los pueblos colonizados se han constituido como pueblos en resistencia, permitiéndoles adaptarse a cambios contextuales.

En el primer capítulo, se hace una reflexión sobre la importancia de los estudios regionales y su incidencia en la educación, así también un pequeño

análisis sobre las formas de regionalización en distintas disciplinas. La propuesta de ver diversas problemáticas educativas bajo un enfoque regional surge y se construye a partir de nudos como alternativa para integrar la visión de todos actores, su contexto, historia y lengua.

De esta manera, se sugiere entender la educación desde una región simbólica, donde pueda ponerse principal énfasis en la identidad de los grupos culturales interior de un aula, sea de manera presencial o curricular mediante los libros de texto gratuito. Es por esta razón en el apartado se hace un pequeño bosquejo de las diversas políticas nacionales e internacionales han dado pauta para la conformación de una visión de la educación requerida en los llamados *contextos indígenas*.

Con el posicionamiento teórico se da inicio el segundo capítulo, en el cual se tratan conceptos centrales como diversidad, identidad, cultura, esencialismo, multiculturalismo e interculturalidad. Lo anterior, bajo la visión centrada en la colonialidad que, para mayor comprensión, se aclara a partir de las diferencias entre colonialidad-colonialismo y modernidad, así como su incidencia en educación.

Bajo esta premisa, y atendiendo un poco a la historia, se hace un recorrido de la concepción creada por grupos hegemónicos sobre los pueblos culturalmente diversos, y se parte de la colonia hasta llegar a la institucionalización de conceptos centrales que otorgarían una identidad legitimada por el Estado.

El acercamiento metodológico aparece dentro del tercer capítulo, así también el primer parte de resultados enfocados al análisis de los libros de texto, visualizándose las formas en cómo estos construyen la identidad de los denominados pueblos indígenas o pueblos originarios, desde una postura hegemónica.

El último capítulo se centra en resultados obtenidos de las diversas entrevistas y observaciones realizadas en el contexto escolar y comunitario. La voz de los actores muestra en ello la imposición identitaria hacia los grupos culturales de la Zona Selva -Altos, errores en su proceso de

interpretación lingüística dan muestra de ello. Pese a lo anterior, se trata en el apartado también de mostrar la oralidad transmitida por la memoria colectiva y el proyecto de educación alternativa creada por docentes adscritos a la CNTE, como símbolos de resistencia ante una imposición identitaria.

Al final, se da apertura al espacio de reflexiones para cerrar con el presente escrito, dejando claro que se constituye como un trabajo aún inicial, con posibilidades de reformarse y ampliarse por y para futuras investigaciones.

## CAPÍTULO 1. ESTUDIOS REGIONALES Y EDUCACIÓN INDÍGENA

¿Por qué el fracaso educativo en las zonas *indígenas*?, es una pregunta constante que hace eco en el sentir de muchos, la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE)), Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLAENA) entre otros, dan cuenta sobre cómo los estudiantes denominados indígenas tienen pocas posibilidades de llegar a un estudio universitario. Por otra parte, no precisamente se tiene que hablar de un fracaso, probablemente sea una forma más de ejercer el poder sobre otros, creando por medio de la educación seres funcionales para un sistema establecido (salir de él significa rezago).

*Ilustración 1 Porcentaje de estudiantes de 6° de primaria y 3° de secundaria según el nivel de logro educativo alcanzado en los dominios evaluados en las pruebas de PLANEAE por tipo de escuela (2015).*

Lenguaje y Comunicación						
General pública	51.6	(0.6)	34.1	(0.4)	14.4	(0.4)
Indígena	80.0*	(1.5)	16.0*	(1.4)	3.9*	(0.6)
Comunitaria	67.9*	(2.9)	26.7*	(2.7)	5.4**	(1.1)
Privada	13.3*	(0.8)	33.9	(1.1)	52.8*	(1.4)
Nacional	49.5	(0.6)	33.2	(0.4)	17.2	(0.4)
Matemáticas						
General pública	62.8	(0.6)	19.0	(0.3)	18.3	(0.5)
Indígena	83.3*	(1.5)	9.7*	(1.1)	7.0*	(0.8)
Comunitaria	69.2*	(3.1)	17.2	(2.4)	13.6*	(2.3)
Privada	25.9*	(1.2)	23.0*	(1.1)	51.1*	(1.5)
Nacional	60.5	(0.5)	18.9	(0.3)	20.6	(0.4)
Lenguaje y Comunicación						
General pública	27.9	(0.7)	47.9	(0.5)	24.1	(0.7)
Técnica pública	29.4	(0.7)	47.3	(0.6)	23.3	(0.7)
Telesecundaria	40.6*	(0.7)	44.0*	(0.6)	15.4*	(0.5)
Comunitaria	43.6*	(4.8)	46.7	(4.1)	9.7**	(2.4)
Privada	10.1*	(0.5)	37.3*	(0.8)	52.6*	(1.0)
Nacional	29.4	(0.4)	46.0	(0.4)	24.6	(0.4)
Matemáticas						
General pública	67.0	(0.7)	23.6	(0.4)	9.4	(0.4)
Técnica pública	70.0*	(0.8)	22.1*	(0.6)	7.9*	(0.4)
Telesecundaria	66.3	(1.1)	23.4	(0.6)	10.3	(0.8)
Comunitaria	84.4*	(3.7)	13.1**	(3.8)	2.4**	(0.9)
Privada	39.8*	(1.1)	33.2*	(0.8)	26.9*	(0.9)
Nacional	65.4	(0.5)	24.0	(0.3)	10.7	(0.3)

Fuente: Plan Nacional para la de los Aprendizajes (PLANEAE) en su modalidad de Evaluación del Logro referida al Sistema Evaluación Educativo Nacional 2015.

Para los que forman o formamos parte del Sistema educativo mexicano, debemos ser personas reflexivas y, entender que la formación en los diversos niveles educativos del país, no puede verse únicamente como requerimiento legislativo marcado en el artículo tercero constitucional, tampoco como un proyecto a cierto grupo cultural, mucho menos sin la participación de todos los actores educativos. Lo anterior, no demerita la importancia de la parte legislativa, pero tampoco es un hecho innegable el estancamiento de la educación en México.

De este modo, el servicio educativo en contextos *indígenas* es considerado como uno de los más rezagados y es tema de discusión para diferentes investigadores<sup>1</sup>. Por esa razón, este primer capítulo propone un acercamiento a dicho tema desde los estudios regionales, que permita tener una visión con miras a la transdisciplinariedad.

Se pretende entender una realidad educativa centrada en la significación identitaria, atendiendo a la historia, la antropología, el derecho, geografía, etc., sin reducirse a ellas, sin afirmar lo ya dicho y criticando lo necesario. Por esta razón, el capítulo responde de forma inmediata a los anhelos del primer objetivo particular de la tesis doctoral, pues ofrece la oportunidad de ver el proceso de construcción de una región simbólica que permita visualizar distintos espacios del accionar pedagógico o imposición curricular en contextos culturales distintos a la dominante, llamados comúnmente como *pueblos indígenas* o *pueblos originarios*.

### **1.1. Estudios regionales y su incidencia en educación**

La perspectiva de Chacón y Pons (2018), así como de Marchand (2007), señalan los estudios regionales como un campo de estudio transdisciplinar. Por tal razón, al hablar de significaciones identitarias de los *pueblos*

---

<sup>1</sup> La tesis hace un cuestionamiento serio sobre algunos trabajos externos a los contextos indígenas, no por ello se trata de demeritar dichos procesos, sino de ayudar mediante el análisis crítico la posibilidad de abrir nuevas formas de discusión y reflexión, que permitan una mejora educativa.

*indígenas* en el sistema educativo, se ve la necesidad de romper con el carácter disciplinar que ha llegado a representar el tema educativo y regionalizar a partir de procesos económicos, sociales, políticos, culturales, históricos, educativos, etc., mismos que inciden de manera directa indirecta en el quehacer pedagógico.

En este sentido, la educación no puede verse como un hecho aislado, sino como un proceso donde están inmersos diferentes aspectos que, para entender la situación actual de las escuelas y el quehacer docente, se debe considerar a sus propios actores y las distintas significaciones apropiadas dentro de su contexto.

La educación en este sentido no es un tema aparte de toda la historia y las políticas que se han gestado en la sociedad mexicana y de manera específica chiapaneca; un lugar en que las tensiones se ven multiplicadas por la complejidad de la mutua determinación de sus actores: alumnos, familias, docentes, sindicatos, instituciones, administradores, empresarios, entre otros. (Pérez, 2017, p.16)

Pérez (2016) analiza la educación y las distintas problemáticas, para ello, propone conocer la historia del estado, los valores culturales de los alumnos y al mismo sindicato. Se logra comprender que debe aterrizar del carácter nacional a lo estatal, es decir; lo local (sus actores) como una fuente de conocimientos fortalecidas por la historia y cultura propia.

Educación y estudios regionales están íntimamente ligados si se considera que uno de los principales problemas afrontados por el sistema educativo mexicano es precisamente la descontextualización de los programas de estudio, así como las formas de evaluación incapaces de reflejar la realidad existente en las aulas, añadiéndose la poca o nula participación de la comunidad escolar (Hernández, 2016). Es preciso aclarar que no se trata únicamente de una descontextualización desde una percepción geográfica legitimadora e institucionalizada, sino a una desconexión con las experiencias locales de los alumnos, padres de familia y maestros, cuyas historias y relaciones sociales construyen una identidad que se encuentra al margen de las políticas educativas actuales.

Tal como ya se mencionó anteriormente, la educación brindada en contextos *indígenas* se considera como una de las de mayor rezago educativo, por tal razón, es necesario que se analice como resultado de un conjunto de aspectos sociales cuyo origen se encuentra en la realidad escolar local, pero también en aspectos externos, es decir, no se trata de aislar una región, sino de construir una donde se vean involucrados los actores partícipes del proceso.

Ahora bien, veo preciso antes de entrar de lleno al tema, realizar un bosquejo de la manera en cómo se puede regionalizar, por lo cual, el siguiente subtema se centrará en ello, para posteriormente regresar con mayor fundamento al tema en cuestión.

### ***1.1.1. Campo de los estudios regionales***

De acuerdo al carácter organizacional de la tesis, en este apartado se presentan concepciones y formas de regionalizar a partir de los intereses del investigador, por ello la región se define para motivos de este trabajo como un constructo intelectual para acercarse al objeto de estudio (Pons y Chacón, 2018). Lo anterior, con la finalidad de dar un acercamiento y tener bases explicativas del porqué la importancia de los estudios regionales en la generación de conocimiento contextualizado, cuyo alcance responda a la necesidad inmediata de las regiones.

Conato (2007) plantea que los estudios regionales en la actualidad presentan un impulso fuerte, surgido ante la necesidad de entender un mundo cada día más interconectado por la creciente globalización. Lo anterior, obliga a visualizar la región desde una perspectiva transdisciplinaria capaz de romper barreras y permita forjar lazos más allá de las fronteras.

En respuesta a la intención transdisciplinaria, las distintas ciencias pueden estar dentro del marco de estudio del tema en cuestión, conjuntándose, rebasando sus propios límites y compartiendo métodos, siempre bajo el interés del investigador. Esto significa que región no se limita

a un concepto geográfico como generalmente se confunde o relaciona, se amplía y se vuelve flexible para atender a las necesidades propias de una investigación.

Por tal razón, entender las significaciones identitarias de los denominados pueblos indígenas no se reduce a la escuela o al contexto como espacio territorial, va más allá de una visión simplista unidisciplinar, se reconfigura con el apoyo de la antropología, la historia, el derecho, la pedagogía, etc., siempre viéndose como un conjunto donde se cruzan y tejen al mismo momento, donde los nudos (más adelante se explicarán) tejen mallas que conforman una realidad.

Por ejemplo, para generar un proyecto productivo de aguacates en la zona selvática del estado de Chiapas, es necesario entender en primera instancia las necesidades del territorio, conocer a sus habitantes, los nutrientes del espacio de cultivo, realizar los estudios de factibilidad, etc., de no realizar un estudio, el proyecto estaría condenado al fracaso por sí solo, por lo que conjuntar distintas disciplinas y mezclar sus respectivos procesos metodológicos podrían ser la respuesta para alcanzar el éxito.

En problemas planteados por distintas áreas deberían estar presentes los estudios regionales, para tener enfoques distintos que permitan ver ángulos relacionados entre sí. Es decir, se puede conformar una región para entender de mejor manera una problemática o tema. Regionalizar significa marcar las fronteras de la región objeto de estudio, Pons y Chacón (2018) consideran: procesos económicos, histórico culturales y sociopolíticos o educativos.

#### *1.1.1.1 Procesos económicos-administrativos*

Boisler (2001) plantea una región a partir de factores endógenos y exógenos que intervienen en el desarrollo económico de un territorio, hecho indispensable para cualquier proceso investigativo. En el plano educativo y de la presente tesis, los pueblos no son místicos, no se encuentran en una

---

esfera irrompible de cristal, pues tal cual lo plantea el autor, existen varios factores exógenos interactuando con lo endógeno y traen como resultado un proceso de hibridación (Canclini, 2008). En el contexto chiapaneco puede observarse claramente el intercambio económico dado en el turismo, las empresas, el comercio, etc., permitiéndose un intercambio entre lo local y externo.

Ginsburg y Uribe (1958) mencionan a las zonas de desarrollo económico, como un punto de intercambio no solo monetario sino también cultural e histórico<sup>2</sup>. La visualización de los autores es a partir del éxito de las zonas de desarrollo económico han logrado en las sociedades que convergen en su espacio, permitiendo la regionalización de acuerdo a las actividades económicas de dicha zona (agricultura, ganadería, apicultura, etc.). Regresando a la Zona Selva-Altos, la producción de café es característica en la mayor parte de las localidades y las zonas de desarrollo; en este caso, se determinan por las necesidades económicas y la producción local, por ejemplo, para el café encuentra mayor comercialización en Ocosingo y Bachajón; para el maíz, chile, frijol u otros productos se encuentra Palenque<sup>3</sup>.

Se puede también observar y construir en estos procesos regiones a partir de nudos, mallas y redes (Giménez, 2007) y de factores que intervienen en el desarrollo económico, permitiendo lo anterior una posible demarcación territorial administrativa. Lo anterior es un aspecto importante, incluso la misma secretaría de educación crear regiones denominadas Zonas Escolares y Jefaturas de Zonas, las anteriores podríamos llamarlas región plan o planificada, ya señaladas de manera

---

<sup>2</sup> En el caso de la Zona Selva Altos, tiene cerca la ciudad de Palenque, para fines de este trabajo se visualiza como una zona de desarrollo económico, las localidades consideradas para la presente tesis concurren frecuentemente, permitiéndose un intercambio en aspectos culturales, políticos o económicos.

<sup>3</sup> La mayor parte de las localidades ubicadas en *contextos indígenas*, específicamente en la Zona Selva-Altos, los alumnos apoyan en las actividades económicas de la casa, por ejemplo; en temporada de café, chile o cualquier producto de temporada, se prefiere acudir a dichas actividades en lugar de asistir a la escuela, así lo manifiesta un padre de familia “*es que es la temporada donde sacamos un poco de dinero profesor*”.

oportuna por Pons y Chacón (2018) y Palacios (1993) como contextos establecidos de manera política-administrativa. Sin embargo, en muchos de los casos no es suficiente, al menos en la parte educativa, es preciso entender aspectos económicos y significaciones sociales, que otorgan un valor simbólico en la interpretación identitaria del alumno y el propio docente.

Entonces ¿Cómo regionalizar a partir de procesos económicos-administrativos?, la respuesta es que existen múltiples formas, pero podrá ser por el tipo de productos producidos (aguacates, plátanos, café, etc.), niveles de pobreza y desigualdad, comercio, etc., sin embargo, la apuesta del trabajo, es complementarse y no reducirse únicamente a ello. Atendiéndose lo anterior, se debe buscar y crear distintas posibilidades para afrontar el reto requerido de la investigación, para el caso del DER (Doctorado en Estudios Regionales) se plantea lo siguiente:

El investigador que realiza un estudio regional requiere establecer las fronteras que marcan el espacio tiempo de actuación de aquellos actores involucrados en el problema que se aborda, pero sin olvidar los nexos que existen entre este y el exterior que lo constituye como tal al momento en el cual se investiga (Pons y Chacón, 2018, p.)

Ahora bien, como ya se mencionó con antelación, los procesos económicos pueden, en educación, constituirse como una alternativa de regionalización, pero no puede ser estática mucho menos ser la única opción, debe ser flexible y atender a otros aspectos (nudos para esta investigación) que intervienen de manera directa o indirecta en el aula, por tanto, deben considerarse al momento de crear propuestas curriculares situadas en la realidad.

#### *1.1.1.1 Procesos histórico-culturales*

Para dar continuidad al apartado anterior, se pueden establecer regiones en el aspecto educativo a partir de procesos económicos-administrativos, pero no reducirse únicamente a ello; por ejemplo, Pujadas

(2003) considera lo económico como un tema ligado a distintos factores que pueden romper las barreras administrativas, es decir, pertenecer a distintas delimitaciones geográficas, pero compartir aspectos históricos y lingüísticos, creándose como resultado una región cultural<sup>4</sup>. Damasco, por ejemplo, es una de las localidades consideradas en el presente trabajo que pertenece al Municipio de Ocosingo, pero tiene como principal referente a Bachajón, esta localidad no es una cabecera municipal, pero tiene estrecha relación con las comunidades pertenecientes al municipio de Ocosingo, Oxchuc y Chilón.

Haesbert (2011) y Canclini (1999) plantean el rompimiento de fronteras, la desterritorialización y no esencialización de las identidades<sup>5</sup>. Para el grupo cultural denominado *tseltal* existen ciertos pueblos o espacios con valor simbólico, dentro de la memoria colectiva predominan sucesos importantes que los dotan de una identidad y no se limita a una demarcación municipal, es aquí donde se puede hablar de una *región vivida* (Bataillon, 1993) o *región simbólica* (Bordieu, 1997), forjada a partir de la significación del territorio e identidades como puntos de encuentros.

Caso similar, pero en el plano internacional, sucede en las fronteras entre México y Guatemala con origen histórico común, comparten principios y valores propios, pese a tener una legislación y límites administrativo-territoriales. Lo curioso es la existencia de mayor afinidad con el país centroamericano en relación con el norte de México, esto muestra que el intercambio cultural da pautas para establecer una región. Considerando lo anterior, algunas de las investigaciones realizadas en el doctorado en estudios regionales se han basado en regiones históricas, de la experiencia, socioculturales, políticos, etc.

---

<sup>4</sup> El autor da un ejemplo sobre el desarrollo económico en el que está presente la historia mediante el relato de sucesos ocurridos en el contexto europeo. Señala el caso de las dos Cerdeñas ubicadas en Francia y España respectivamente, divididas por fronteras internacionales a raíz de problemas políticos, económicos y militares, pero conectadas por características culturales e históricas similares. Como resultado, surge una región fuera de las líneas administrativas.

<sup>5</sup> La no esencialización responde directamente a no *folklorizar* a los pueblos al denominarlos pueblos “originarios”, siendo que desde mi perspectiva ya no son los herederos directos de las culturas mesoamericanas, sino el resultado de interacciones sociales.

Los estudios regionales, en su contextualización, no se limitan únicamente a una región plan preestablecida (Palacios, 1993), pueden ir más allá y crear parámetros con líneas diversas de estudio centradas en el interés delimitante del mismo investigador; tampoco se reducen a la parte histórica, considerando que, por sí sola, tendría muchas limitantes, serían en este caso las repercusiones o implicaciones en la actualidad. Esta tesis puede considerar únicamente las Zonas Escolares, pero para analizar las significaciones identitarias o la educación como tal, es necesario ampliar el panorama y mostrar apertura a otras posibilidades o visiones de mundo, donde no se reproduzca lo ya establecido por la parte institucional, sino, posibilite las condiciones igualitarias para escuchar las otras voces.

#### *1.1.1.3 Procesos sociopolíticos o educativos*

Un aspecto importante escrito en el apartado anterior, refiere al rompimiento de las fronteras administrativas, Haberle (2006), Armenta (1996) y Martínez (1992) plantean que las características historiográficas han evolucionado, marcando a lo largo del tiempo una serie de divisiones políticas y administrativas en diferentes países.

La región plan es también el resultado de acontecimientos históricos y de la transformación de fronteras para fines específicos<sup>6</sup>, ésta es una razón más del porqué en el quehacer educativo se debe escudriñar no solo el presente, sino ver hacia atrás y entender lo actual como el resultado de hechos antes ocurridos.

En el plano educativo, la secretaría de educación se divide en departamentos, zonas o supervisiones para poder determinar las regiones laborales, aunque si se regresa al análisis, en los estudios regionales se abre la posibilidad de regionalizar bajo distintas miradas. La educación es eso,

---

<sup>6</sup> Dentro de la memoria colectiva de los *tseeltales*, uno de los sabios comentó que antes todos estaban unidos y el *muxuk'* (centro u ombligo) era Bachajón, pero con la rebelión de Juan López se creó una rebelión, fueron separados.

un proceso donde múltiples actores interactúan con visiones de mundos distintos y, por tanto; para atender el problema de la educación en México debe ser desde distintos ángulos, y, precisamente porque se ha realizado bajo una sola visión impositiva, el resultado es el que se tiene al alcance de la vista.

Otro ejemplo de regionalización se encuentra en la división geográfica de México, de acuerdo a la constitución política se divide en 32 Estados, pero la conformación de estos son el resultado de un devenir histórico, mismo que para ser entendido debe rebasar las notas estadísticas y administrativas, para analizarlas como espacios vividos, donde historia local y los valores culturales proyectan distintos modos de vida.

### ***1.1.2 Estudios regionales y educación***

La educación y los problemas relacionados a ella, no pueden reducirse a una visión pedagógica o administrativa, se debe resolver en lo local sin desatender lo global, es decir, atender las problemáticas educativas locales, no implica una desconexión del mundo exterior, por el contrario, se debe buscar alternativas o canales los cuales permitan establecer ese dialogo entre diferentes culturas. Los estudios regionales construyen alternativas con el análisis de disciplinas que rompen sus fronteras y permiten una visión más ampliada de la realidad educativa a partir de un trabajo contextualizado en regiones no reducidas a perspectivas geográficas

La educación es el resultado de una sociedad compleja, que busca la transmisión y reconstrucción cultural, regida por un marco social, jurídico y cultural que le permite regular la formación escolar, por lo que se constituye como una institución singular donde se concretiza el modelo social en el que se encuentra inmersa. (Pérez, 2010, p. 29)

La cita define educación como una sociedad compleja, por esta razón, los estudios regionales encuentran en la educación la máxima expresión de la transdisciplina. Considérese que para el éxito de un sistema educativo se debe atender múltiples aspectos de quienes se ven inmersos en dicho

proceso; maestros, autoridades, padres de familia y alumnos, a esto se debe considerar las múltiples visiones de cada uno de ellos, el reto sería integrar cada una de ellas.

Dando la importancia correspondiente al DER (Doctorado en Estudios Regionales), es necesario resaltar que, dentro de los programas de estudio, la transdisciplina es el eje rector para la generalización de conocimiento. Permitiendo crear cambios a nivel regional, es decir a nivel de micro realidades, pero no por ello complejas.

El Doctorado en Estudios Regionales (DER) se plantea como un programa formativo que se inserta en un campo de conocimientos que asume un carácter transdisciplinario en tres sentidos: a) pensando en la necesidad de brindar explicación y propuestas de acción que vayan más allá de una disciplina; b) pensando en la necesidad de considerar que el conocimiento es producto de la relación ciencia saberes locales y que se produce en conjunto con y para servir a las necesidades de los sectores sociales a los que se pretende beneficiar; y c) pensando en la necesidad de entender que no podemos desvincular la cultura de la naturaleza pues el fin último de todo conocimiento deberá ser el de asegurar condiciones de vida óptima para las generaciones futuras que habitarán el planeta tierra. (Chacón y Pons, 2018, p. 2)

Si se considera los tres sentidos en los que plantea el DER la transdisciplinaria, la educación en el contexto mexicano no puede ser vista únicamente desde una disciplina, por otra parte, se deben dar explicaciones que respondan a las necesidades y realidades en contextos diversos, esto último atendiendo a la diversidad cultural que cuenta con reconocimiento constitucional. En este sentido, para generar propuestas se debe salir de la disciplina y la falsa idea de generalizar a todas las escuelas el mismo conocimiento, hay que atender la perspectiva local, escuchar las voces de manera objetiva en una realidad en contraste.

El problema de los programas de estudio es precisamente eso, la intención de generalizar un mismo currículum a todas las personas, desatendiendo aspectos culturales, sociales, sindicales e identitarios, indispensables para el correcto funcionamiento de la misma, hechos que en la práctica la SEP no cumple (Hernández, 2016).

La regionalización de los programas educativos es y ha sido una demanda por gran parte del magisterio, específicamente de la CNTE (Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación). Por tal razón, la generación de análisis, respuestas y propuestas a nivel regional, es una apuesta que desde los estudios regionales pudiera surgir con el fin de atender el rezago en las comunidades de mayor grado de marginación, que en su mayoría se encuentran las comunidades *indígenas*.

La importancia de los estudios regionales en el sistema educativo mexicano, puede ser la respuesta al fracaso de las diferentes reformas que no han contribuido de manera acertada a las problemáticas sociales. Prueba de lo anterior es la pasada reforma impulsada por el gobierno de Enrique Peña Nieto con la aplicación de la Reforma Educativa trajo consigo una serie de convulsiones dentro del magisterio a nivel nacional, el sustento de la misma se situó únicamente y de forma errónea en los datos obtenidos en distintas pruebas estandarizadas. Se observó un rezago educativo de manera acertada, pero no se comprendió la realidad desde múltiples localidades.

### **1.1.3 Trabajos realizados desde los estudios regionales**

Este apartado retoma seis de las tesis realizadas en el DER, caracterizando las formas de percibir y definir la región, así también las formas de regionalizar. Lo anterior como consecuencia inmediata del primer objetivo particular de la tesis.

Los estudios regionales en Chiapas, como ya se ha mencionado en el apartado anterior, atienden y actúan desde las realidades inmediatas del investigador. La región puede considerarse como una construcción derivada del interés del investigador y, por tanto, como el resultado de interacciones que convergen en los límites creados por el proyecto dado. Sin embargo, no

existe una definición explícita sino múltiples de ella, mismas que responden a un proceso único y determinado.

En ciertos casos no existen definiciones, sino construcciones e interpretaciones, expresándose de la siguiente manera;

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, sendos espacios temporales, distribución de encuentros, rutinas y prácticas sociales van delimitando espacios de copresencia. (Hernández, 2017, p. 135)

Adán Hernández Morgan no se centra en encontrar una definición de región, se enfoca en buscar los límites y lo que al interior de estos suceden. En otras palabras, busca darles vida y significados a los simples mapas administrativos que por sí solos no representan nada. Se trata entonces, no solo de una perspectiva geográfica o de datos estadísticos, sino de lo que dentro de ello sucede.

La región es derivada del interés del investigador, pero éste es un ser social, por tal razón el concepto en cuestión es también un constructo sociocultural fundamentado en las fronteras identitarias colectivas o individuales. Lo anterior se relaciona con las tesis del DER que buscan relacionar aspectos culturales e históricos al momento de regionalizar y colocar al individuo en un territorio marcado por relaciones sociales endógenas y exógenas.

La palabra *región* es un término polisémico con una larga historia, principalmente en el campo de la ciencia geográfica, pero que se ha enriquecido, y complejizado, con las aportaciones de otras ciencias que han observado los condicionamientos del espacio sobre sus objetos de estudio. Para definir lo que es *región* se han utilizado criterios geográficos, económicos, administrativos, políticos, históricos, funcionales o sistémicos y culturales (Laparra, 2019, p. 18)

Laparra (2019) acertadamente señala la región como un término polisémico, esto lleva a establecer en coordinación con las tesis del DER, la no existencia de una definición inequívoca de dicha palabra. Existen distintas percepciones de acuerdo a las visiones teórico metodológicas del investigador, mismo que a su vez está condicionado, como ya se mencionó, a una formación cultural e histórica.

Para regionalizar se consideran distintos aspectos teóricos, económicos, culturales, geográficos, históricos, etc. El punto es generar conocimiento teórico metodológico que sustente a los estudios regionales, el cual se percibe como inter o transdisciplinar al reunir distintas metodologías y disciplinas bajo un mismo fin.

La línea sobre estudios regionales en educación ha incorporado factores culturales locales en el análisis educativo, cuestionando seriamente factores exógenos que no coinciden con las múltiples realidades escolares, pese al reconocimiento discursivo institucional de la diversidad, en este proceso se han valido de distintos matices para la construcción de las regiones, esto último se denomina regionalización e implica el establecimiento de límites específicos que permiten cercar el objeto de estudio.

## **1.2. La construcción simbólico educativa: nudos**

Para trabajar la significación identitaria de los denominados pueblos indígenas desde los programas estudio, trabajos antropológicos y actores escolares, es necesario regionalizar a partir de ciertos elementos culturales compartidos que permitan delimitar el trabajo en términos organizacionales, para esto de acuerdo con Jiménez (2007) se trabajó con nudos. El concepto de nudo, es una apuesta metodológica para la delimitación de un objeto de estudio, al menos en la parte educativa, para llegar a ello, fue necesario tal como ya se comentó, la revisión de diferentes tesis del DER, para a partir de ellos considerar algunos aspectos sobresalientes los cuales fueron considerados para el presente trabajo.

Los nudos desde la perspectiva de Jiménez (2007) representan puntos centrales de investigación que permiten establecer límites de un tema o constructo específico. Cada aspecto es definido en los siguientes apartados para su mayor comprensión.

La propuesta es el resultado de un análisis previo, mismo que responde al objetivo central de la tesis doctoral, por tal razón, atender un tema sobre identidad y educación debe ser desde distintos puntos específicos pero que se relacionan entre sí. Para efectos de la investigación, propongo los siguientes nudos:

- Dimensión geográfica y administrativa
- Dimensión lengua y cultura
- Dimensión de resistencias
- Sabios de la comunidad
- Programas de estudio
- Actores educativos

El siguiente cuadro presenta precisamente cinco tesis del DER sobre trabajos en el área de educación y visualizan distintas formas de regionalizar.

*Tabla 1 Tesis DER*

Año	Investigador	Aspectos para regionalizar	Región propuesta
2019	Samuel de Jesús Laparra Méndez	Identidad, cultura, lengua y ubicación geográfica.	Región discursiva
2017	Adán Hernández Morgan	Identidad, lengua, cultura, migrantes, periferia.	Región vivida

2017	Edrei González Hernández	Actores educativos, lengua, cultura, institución-	Región de la enseñanza tseltal
2017	Gladis Margoth Pérez González	Sindicalismo, educación,	Región simbólica
2015	María Magdalena Gómez Santiz	Cultura, lengua	Región tzeltal como espacio sociocultural

*Fuente: elaboración propia*

Los estudios realizados refuerzan mi posicionamiento de que la región no se reduce a un límite territorial-geográfico-administrativo, por el contrario, en ocasiones pueden verse rebasados y hablar de una desterritorialización. Con lo anterior, los límites administrativos han sido rebasados y podemos encontrar a *tsotsiles*, *tseltales*, *ch'oles*, o cualquier otro grupo cultural en distintas ubicaciones geográficas.

Por lo anterior, las tesis revisadas muestran a la educación como un aspecto abierto a múltiples formas de regionalización, dejando atrás la versión estática o administrativa, por el contrario, se muestran aperturas y posibilidades de cambio de acuerdo a las necesidades presentadas. Por esta razón, los nudos que a continuación se explican son una propuesta abierta a posibles modificaciones y cambios, lo anterior dependiendo de la viabilidad o interés del investigador que llegase a considerar los nudos planteados en esta tesis.

### **1.2.1. Nudo 1: Dimensión geográfica y administrativa**

En apartados anteriores se ha señalado que la región surge como un concepto de la geografía. Sin embargo, la dimensión geográfica y administrativa, apoyándose en los objetivos del trabajo y las aportaciones de egresados del DER, se considera como un nudo más permitiendo establecer la región simbólico educativa que más adelante será explicada.

La zona Selva-Altos es donde se localizan los centros de población donde se desarrolla el proceso de investigación, está constituida para fines de este estudio por los siguientes municipios: Oxchuc, Chilón y Ocosingo. Es preciso señalar que, de acuerdo al INEGI (2010), estos municipios tienen población mayoritariamente *indígena*.

Las comunidades y escuelas seleccionadas se reflejan de la siguiente manera:

Tabla 2 Distribución Administrativa de localidad

Municipio	Localidad	Escuela
Chilón	Ejido San Sebastián Bachajón	Escuela Primaria Bilingüe Niños Héroes Escuela Secundaria Técnica.
Ocosingo	Ejido Damasco	Escuela Primaria Bilingüe Castillo de Chapultepec
Oxchuc	Oxchuc	Escuela Secundaria

Fuente: elaboración propia

Para fines de este trabajo, el cuadro anterior por sí solo no representa nada, lo que le dota de significado son las diferentes vivencias en dichos espacios, así como las visiones que la significan de manera endógena y exógena.

### **1.2.2. Nudo 2: Dimensión lengua y cultura**

¿Por qué este nudo? Porque las significaciones identitarias y formas de percibir al otro surgen de las diferencias culturales y lingüísticas existentes dentro marco administrativo o territorial. Por tal razón, es

necesario conocer desde qué visión se analiza o interpreta aquello denominado o señalado como diferente.

Dentro de los municipios mencionados en el apartado anterior, la mayor parte de los habitantes son hablantes de la lengua tseltal<sup>7</sup> con ligeras variantes dialectales (INEGI, 2010). Es para mí meritorio mencionar que el dominio personal del lenguaje local fue de vital importancia para conocer desde adentro diferentes aspectos cuya traducción no permite hacer una versión específica al español, pero pueden ser explicados por un esquema cultural distinto.

Tal como se mencionó con anterioridad, las comunidades tienen como centro cultural y lingüístico<sup>8</sup> a Bachajón, comparten conocimientos, historias, comida, bebida porque pese a estar separados por la distancia, aún recuerdan de donde salieron y cómo la misma necesidad los separó, pero el *ts'umbal* (origen), sigue siendo el mismo, así lo plantea Nantik Josefa:

Ya no vivimos o muchos ya no nacieron allá, pero nuestras raíces están allá, se separaron mucho antes por guerra y nos perdimos, algunos siguieron viviendo cerca, después también salimos otros y venimos a buscar tierras aquí, todos La Siria, Colón, Arena, Santo Domingo, todos, todos venimos de allá, somos un solo origen, nuestra comida es igual, lo que hacemos, todo es igual (Entrevista a *Nantik Josefa*, 23 de noviembre de 2019).

Lo planteado por *Nantik*, es precisamente la conexión viva entre los pueblos o localidades que se encuentran dentro del proceso de investigación, el presente nudo es también un punto de encuentro que permite delimitar a nuestra región por las características compartidas.

---

<sup>7</sup> De acuerdo con el INALI, el tseltal es una de las lenguas Mayas del estado con un total de 450000 hablantes, convirtiéndola en una de las más importantes a nivel estatal y nacional.

<sup>8</sup> En el caso de Oxchuc (tres nudos o tres apresados) se tiene una variante dialectal del tseltal distinto al de Bachajón, pero culturalmente e históricamente hablando, existe un sinfín de puntos de encuentros.

*Ilustración 2 Alimentación típica de la Zona Selva-Altos*

*Fuente: Archivo personal*

La cultura y la lengua, desde un posicionamiento teórico y otro empírico, muestran a lo largo del trabajo la definición y las interpretaciones existentes respecto a los habitantes de las localidades<sup>9</sup>. Por ello, en el capítulo dos se entabla el diálogo teórico y en el cuarto las perspectivas locales sobre los lugares ya mencionados. Lo anterior con la finalidad de crear una discusión aterrizada en el aspecto educativo, mismo que ya se mencionó con anterioridad, para integrar todos los pormenores en el acto pedagógico.

---

<sup>9</sup> Esto tiene que ver con uno de los objetivos sobre los trabajos antropológicos que se han dado en estas localidades, cuyos habitantes han sido señalados como indígenas o pueblos originarios.

### **1.2.3. Nudo 3: Dimensión de resistencias**

En los lugares mencionados se han presentado una serie de resistencias en contra de la organización gubernamental y sus diferentes proyectos. Hay antecedentes históricos que visualizan incluso a levantamientos armados donde estos tres territorios marcados se han visto involucrados, tal es el caso de las rebeliones de 1712 y 1876 por mencionar algunas, así también los conflictos del zapatismo en la década de los noventas del siglo pasado. Del mismo modo, son centros importantes de la disidencia magisterial de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE).

De igual forma, no se trata de un nudo aislado, tiene relación con la identidad como resistencia planteada por Castells (1994) y que se señala dentro del enfoque teórico de la introducción. Los objetivos, de igual manera, atienden al presente en la delimitación de la región.

Trabajos recientes muestran precisamente que en las escuelas existen procesos de resistencia por parte de alumnos y padres de familia por las formas de enseñanza no acopladas a la realidad, Hernández (2016) y (2012) muestran que ante las imposiciones curriculares y el no manejo de la lengua local, existen fricciones entre profesores y personas de la localidad. Estos últimos, lejos de ser un grupo cultural subyugado en esperas de aprender español como medio para salir adelante (tal cual argumentan ciertas investigaciones), exigen sea su lengua el medio de comunicación en el ejercicio educativo.

Es oportuno mencionar también la relación metodológica del presente nudo al momento de la selección de informantes claves, por ejemplo; en el caso de los profesores que participaron en el proceso investigativo fueron todos egresado de escuelas normales (en su mayoría egresados de las Escuela Normal Rural Mactumatza), la razón fue por la formación ideológica obtenida en el proceso de formación.

Ilustración 3 Mural Mactumatza



Fuente: Archivo Personal

Una perspectiva decolonial, asume su papel en el aspecto metodológico al considerarse una parte esencial para la selección de informantes (explicado en el párrafo anterior), así como aspectos históricos y culturales, los cuales permiten una conexión con todo el resto del trabajo.

#### **1.2.4. Nudo 4: Sabios de la comunidad (tatic-nantik trencipal)**

Este nudo, no considerado en un principio, surge dada la necesidad y características de la misma investigación, donde los resultados y los actores escolares remitieron a la historia local, a los que albergan la oralidad y pensamiento colectivo, esos son los sabios, personajes de ya avanzada edad que son reconocidos por el pueblo en general como *nantik* o *tatic* (nuestra madre, nuestro padre; también pudiéndose interpretar como: madre o padre de todos).

Las preguntas de forma obligada serían ¿por qué sabios? ¿qué relación sostiene este nudo con el resto?, ¿por qué considerarse en el trabajo? hablar de *tatik o nantik trencipal*, en alguna localidad de las cuales formaron parte del presente trabajo, no es cualquier cosa, en todos los procesos organizativos ellos están presentes y su voz siempre es escuchada,

Ah no, los trencipales siempre siempre son escuchados, no importa que no tengan cargo de agente, de comisariado o cualquier otro cargo en el ejido, ya vez aquí en la reunión siempre hay discusión, pero cuando ellos hablan todos se callan, los escuchamos porque ellos tienen mucho conocimiento de la vida, orientan de manera correcta porque todos los problemas que tenemos ahorita ellos ya lo vieron, ya lo resolvieron o vieron algo parecido, es por eso que son muy respetados aquí en la comunidad. (entrevista realizada a padre de familia el 27/04/2019)

El comentario anterior da muestra de la autoridad simbólica el cual representa un sabio, el *tatik o nantik trencipal* no necesita tener un cargo ejidal para ser escuchado, es suficiente haber vivido muchos años y ser portadores de los sucesos ocurridos para ser respetado y escuchado, los *k'otel* (aquellos que no tienen mucho recorrido en la vida) no se pueden compararse con ellos, mucho menos contestarles, los que lo hacen son mal vistos por la sociedad local.

*Ilustración 4 Nantik Josefa*



*Fuente: Archivo personal*

Ahora bien, en el primer párrafo de este apartado se habla también del conocimiento sobre la historia local, la oralidad en la cual transmiten su conocimiento contrasta totalmente con la definición conceptual de historia (el cual será mencionado en apartados posteriores), ellos hacen historia sin necesidad de la escritura y desde esa perspectiva englobamos resistencia, cultura y lengua. En este sentido, el nudo “sabios de la comunidad”, es de vital importancia para acercarse y entender de cerca algunos aspectos de la identidad de los denominados indígenas o pueblos originarios.

Este nudo resalta por su implícita relación con los estudios regionales, entendiendo la intención transdisciplinar de este último el conocimiento de los sabios, debiera ser partícipe del rompimiento de esas fronteras estáticas del conocimiento occidental, es decir hay conocimientos científicos (atendiendo a la academia) y no científicos.

La transdisciplinariedad se reconoce como un sistema epistemológico complejo y abierto donde se entrelazan los diferentes saberes científicos y no científicos con el objetivo de considerar los problemas como un todo. Un todo que se muestra al sujeto en diferentes niveles de percepción y comprensión, puesto que su naturaleza realiza saltos e interconexiones para la resolución de un problema común. (Collado, 2016, p. 27)

La transdisciplinariedad debiera entonces no sólo abordarse desde la estructura lógica occidental, sino también en la interacción e incorporación de saberes locales, los cuales pudieran apoyar en solucionar muchos de los problemas educativos transformados en deserción escolar, brecha educativa, problemas de aprendizaje, disidencia magisterial entre otras.

#### **1.2.5. Nudo 5: Programas de estudio y Libros de Texto Gratuito (LTG)**

Un poco más distante de la delimitación geográfica, pero no menos importante para la conformación de la región simbólica, es el análisis de los programas de estudio para ver la manera en cómo se visualiza la educación de estos pueblos desde la parte oficial o la aplicación que se le ha dado a lo largo de la historia.

Aun cuando se realiza como ya se mencionó, un recorrido histórico a partir de la conformación de la Secretaría de Educación Pública, se estará dando importancia a las reformas dadas a partir de la alianza por la modernización educativa en 1992, siendo precisamente la década de los 90 cuando se inicia con la atención intercultural en el plano curricular.

*Tabla 3 Programas de estudios*

Programas de estudio y reformas constitucionales	Enfoque o modelo
Programa de estudios 1993	Multicultural
Programa de estudio 2006 secundaria	Intercultural
Programa de estudio 2009 primaria	Intercultural
Reforma 2011	Intercultural
Reforma 2018 claves para el aprendizaje significativo	Intercultural

*Fuente: elaboración propia*

El cuadro presentado es con la intención de conocer cómo los programas se hacen valer bajo un enfoque intercultural, aunque en la realidad se continúa con un esquema colonial, cuya política de identificación continúa brindando una educación aun homogénea. (León, 2008)

### **1.2.6 Nudo 6: Actores educativos**

Se trabajó con alumnos y docentes de cuatro escuelas: dos primarias bilingües, dos EST (Escuela Secundaria Técnica), también participaron padres de familia, personas de la comunidad y autoridades educativas. La disposición y apertura para participar en el proceso investigativo fue la clave para seleccionar a las personas con las que se estaría colaborando.

Tabla 4 Actores educativos

ACTORES EDUCATIVOS	
	Considerados para entrevistas
Profesores	12
Alumnos	22
Padres de Familia	15
Autoridades E.	6

Fuente: elaboración propia

Los actores educativos no son únicamente importantes para este trabajo, sino para todo el ámbito educativo. De alguna manera, como agentes sociales tienen una conexión con todos los nudos, los cuales bajo el enfoque de transdisciplinariedad considerado en el nudo (sabios de la comunidad) deberían de trabajar de manera coordinada sin menosprecio de conocimientos propios proporcionados por su entorno inmediato.

Cada uno de ellos participaron por decisión propia al momento de explicarles la intención del trabajo a otros se les invitó personalmente. Cada uno de los docentes, padres de familia. Alumnos y autoridades educativas respondieron a los nudos, es decir, son habitantes de la zona selva, altos de Chiapas y hablan tseltal<sup>10</sup>.

Considerando el párrafo anterior, al hacer mención de actores educativos, no se apartan aspectos que determinan el funcionamiento de una institución escolar, por el contrario, se busca señalar la importancia de las significaciones que se le otorga a la escuela y cómo se consolida como un agente institucionalizador.

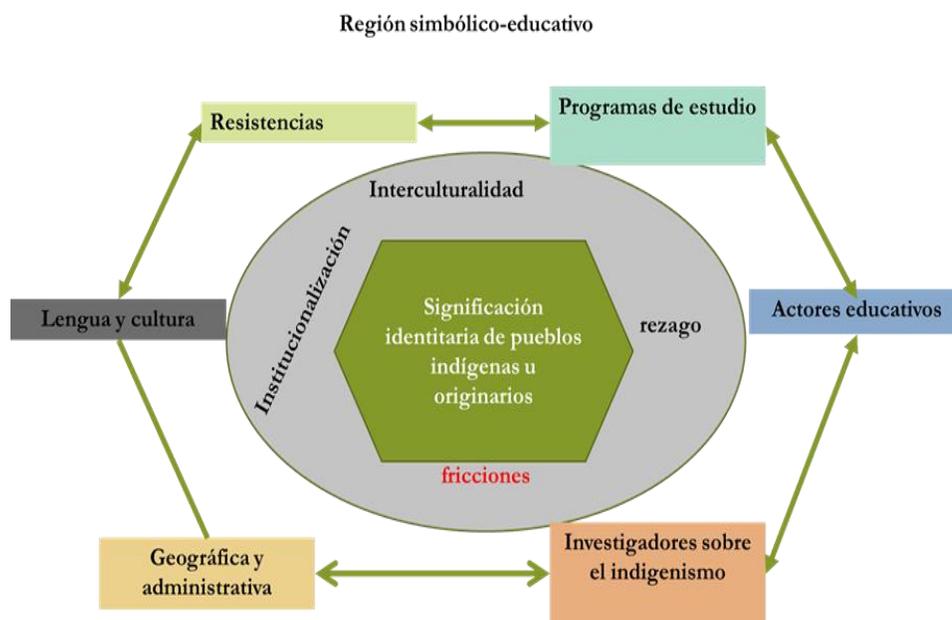
<sup>10</sup> Salvo algunos profesores cuya lengua son el ch'ol y tsotsil

### 1.2.7 Región simbólico educativa

Considerando los nudos anteriores, para entender el objeto de estudio centrado en la significación identitaria, es necesario establecer una relación con lo simbólico que permita recuperar experiencias representativas de una perspectiva particular acorde a los valores culturales, generando con esto límites geográficos, políticos, económicos, sociales, culturales y educativos, los cuales permiten establecer la frontera de la región.

Propongo una región simbólico educativa construida a partir de una interacción de nudos que se encuentran inmersos en el presente trabajo, pues al establecer relación con agentes endógenos y exógenos dan pauta para la construcción social e identitaria de un individuo (Bourdieu, 1999).

Al realizar un análisis de la colonialidad del poder tal como lo plantea el objetivo central del trabajo investigación, lo simbólico también muestra las fricciones desde las identidades que, en el otorgamiento, generan conflictos al momento de percibir y nombrar al otro (Sen, 2007). La lucha mediada por la negociación de una identidad simbólica se expresa por medio de lo económico, político, social y cultural. (Bourdieu 1996, citado en Oliva, 2011)



Fuente: elaboración propia

Ahora bien, el problema común es quizá el rezago educativo y la imposición o institucionalización de las identidades. Probablemente se deba voltear a ver a los sabios, a considerar todos los actores educativos y los procesos socioculturales que intervienen en el ejercicio educativo para lograr una educación cuyo objetivo sea el de permitir el desarrollo de un individuo crítico y reflexivo.

### **1.3 Antecedentes de la educación indígena**

En esta parte del trabajo se presenta una recopilación de las distintas políticas públicas y educativas. Esto con la finalidad de conocer el marco normativo, político, jurídico e histórico de la concepción que se ha tenido acerca de la educación brindada en las comunidades denominadas como indígenas.

Las distintas políticas son el reflejo del sistema educativo mexicano, el reconocimiento a la diversidad cultural en el marco jurídico ha permitido el surgimiento de diversos proyectos educativos, la mayoría de ellos elaborados al margen de las comunidades indígenas donde son aplicados, en este sentido ¿por qué cuestionarse los malos resultados si no se conoce a fondo la realidad de lo que representan?, quizá ésa sea la respuesta y, mientras no se conozca a fondo y se deje de folklorizar los múltiples proyectos, están encaminados uno tras otro al fracaso.

Por esta razón, en concordancia con los objetivos y los nudos de la tesis doctoral, se realizó un recorrido histórico partiendo de principios del siglo XX para ver cómo ha evolucionado esa significación hacia los pueblos denominados indígenas u originarios reflejada en el campo educativo. Es decir, han creado programas de estudio y de atención hacia esos pueblos de acuerdo a la idea de lo que se ha creído que son y necesitan.

En la idea de centrar el trabajo en la construcción crítica, algunas perspectivas sobre el de la educación indígena en México encontramos a *Los*

*indios en las aulas* de Benjamín Maldonado (2000), un libro verdaderamente crítico hacia la institución escolar que incursiona en contextos ajenos y *autóctonos*. Él trata de especificar los problemas de la educación indígena en México desde una perspectiva *indígena*. *El curriculum oculto* de Jurjo Torres es un libro clásico que esclarece las intenciones políticas detrás de los planes y programas. Otro libro que vincula las imposiciones identitarias como una forma de racismo, pero en esta ocasión con la educación española, se titula *Racismo y currículo: la desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza* de Cameron McCarthy. También encontramos estudios críticos de la educación bilingüe y bicultural (ahora intercultural) en México como el libro de Beatriz Calvo y Laura Donnadieu, titulado *Una educación ¿indígena, bilingüe y bicultural?* Este libro problematiza el papel de los maestros bilingües y también la misma institución de Educación Indígena.

Considerando lo anterior, se puede visualizar algunos trabajos sobre la posición colonialista de la educación brindada en contextos *indígenas*, así como la influencia de los mismos en la conformación identitaria de los distintos grupos culturales conocidos como *indígenas*. El discurso existente en el ámbito institucional está permeado desde intenciones subjetivas que siguen determinando las particularidades de una política homogenizante.

### **1.3.1 Políticas en el ámbito internacional**

Hablar sobre el término indígena es complicado por sus múltiples implicaciones. Es necesario conocer el panorama para entender el campo en el cual se esté tratando, esto aplicaría a corrientes antropológicas que “luchan” por preservar una cultura indígena quizá inexistente, o la parte de pluriculturalismo apuntando a la radicalización y autonomía de estos grupos culturales. Es importante abrir el marco jurídico político para tener el sustento necesario.

Considerando lo anterior, en el ámbito internacional diferentes leyes fueron creadas a partir de la conformación de la Organización de las Naciones Unidas en 1948. A partir de ésta, se generaron modificaciones a la constitución política de nuestro país y, en consecuencia, la conformación de institutos e incorporación a los programas de estudios.

La *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, promulgada el 10 de diciembre de 1948, plantea el reconocimiento cultural en sus artículos segundo y séptimo, en ellos se reconoce la importancia cultural de los pueblos indígenas, se les otorga jurídicamente libertades que antes no eran posibles, haciendo moción sobre la igualdad entre las personas independientemente de su origen social.

Dentro de la idea de la no discriminación hacia los pueblos indígenas se encuentra el *Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales*, el cual siembras antecedentes en nuestro país al ser ratificado en 1981, es a partir de este entonces cuando se desarrollan en nuestro país, durante el gobierno de Miguel de la Madrid, los primeros intentos de una educación multicultural y de reconocimiento a los más de 60 grupos culturales de México, denominados como indígenas.

Desde 1948, y con el reconocimiento a la diversidad mediante el modelo bilingüe bicultural en los sistemas educativos no sólo en México sino en parte del contexto americano, se fueron desarrollando una serie de políticas encaminadas al asistencialismo y reconocimiento cultural. Así, la *Convención americana sobre derechos humanos, Pacto San José Costa Rica*, reconoce la igualdad de las personas y como tal, el derecho a ser tratado sin discriminación.

El *Convenio 107 de la OIT 1959* en términos legales del derecho internacional, introduce conceptos tales como minoría y grupo étnico. Habla de integración nacional en ámbitos referidos para: economía, educación, asistencia social, derechos humanos, etc. Llama la atención que posterior a esto se institucionaliza el modelo de educación bilingüe en el sistema educativo mexicano.

En 1989, con la OIT y por medio del *Acuerdo 169* se crea una ley para el reconocimiento de los pueblos indígenas y tribales, esta organización desde principios del siglo XX ya realizaba algunos estudios sobre cómo vivían o creían que vivían estos pueblos, obteniéndose redacciones sobre las formas en cómo se encuentran o son, esto con la finalidad de atenderlos o apoyarlos en la integración nacional, caso similar a las misiones culturales iniciadas por José Vasconcelos.

### **1.3.2 Políticas en el ámbito nacional**

Hablar sobre la educación indígena en México nos remite a dar una mirada histórica de la concepción misma del indígena y cómo se ha aterrizado en el campo educativo. Implica entender que la diversidad cultural y lingüística pasó del rechazo al respeto en el marco constitucional y, que a su vez, se fue reflejando en los programas de estudio.

#### *1.3.2.1 Misiones culturales*

Las denominadas misiones culturales surgen directamente de la secretaría de educación como eje rector de la cruzada contra la ignorancia impulsada por Vasconcelos. En ésta se pretendía incorporar a los pueblos indígenas a la nación civilizada, llevándoles la ciencia a través de un pensamiento racional que combatiera el fanatismo religioso. Este proyecto puede incluirse por sus características en el reconocimiento a la diversidad cultural como asimilacionista, debido a que no reconoce la importancia cultural y lingüística de los diferentes cuerpos.

Las misiones culturales se centraron en crear agentes de capacidad magisterial y de la comunidad. Una misión cultural tenía cinco o seis capacitadores especializados en agricultura, carpintería, apicultura, actividades deportivas, entre otras. Se encontraban monitoreados por un

normalista, bajo este aspecto se realizaban distintas visitas a comunidades marginadas con una duración aproximada de 20 a 30 días.

El enfoque pedagógico se centraba en la enseñanza del español y de las operaciones aritméticas básicas, los otros componentes de la misión cultural tenían que capacitar a los habitantes de la comunidad en la técnica, con la finalidad de llevar a dichos pueblos al progreso. Este enfoque totalmente integracionista veía un pueblo bárbaro el cual era necesario integrarlos al proceso de civilización.

#### *1.3.2.2 Proyecto tarasco*

Fue el primer intento en 1938 de brindar educación en la lengua materna de los pueblos, específicamente de las comunidades tarascas de Michoacán. Mauricio Swadesh fue uno de los principales impulsores de este modelo educativo, en el cual se consideraba que el proceso enseñanza aprendizaje en la lengua materna favorecería la adquisición de conocimientos, con ello la educación formal aplicaba la castellanización indirecta.

#### *1.3.2.3 Cartillas de alfabetización*

Esto fue impulsado en el año de 1944, como resultado de lo que se llamó *Ley de emergencia en contra del analfabetismo de nuestro país*. Del mismo modo, el principal objetivo de las cartillas bilingües era la enseñanza del español, cada una estaba enfocada a un grupo cultural de manera específica, es decir, para mayas, tarascos, nahuas, por mencionar los más importantes.

#### *1.3.2.4 Instituto Nacional Indigenista (INI)*

Como primer antecedente a la reforma a la *Ley de secretarías y departamentos de estado* se crea el Instituto Nacional Indigenista en 1948. Tiene como intención conocer las diferentes comunidades o grupos

culturales del país, con el apoyo de antropólogos se propone ir a estos pueblos para entenderlos y encontrar en razón de esto una educación que permita atender no sólo la educación, sino el desarrollo social de dichos grupos (Bastiani, 2011). Se vuelve a retomar el modelo bilingüe bicultural donde se dan descripciones de lo que supuestamente son las culturas indígenas, a partir de aquí, empiezan a determinar políticas de identificación y atención.

Se observa una conexión con el ámbito internacional cuando se promueven acuerdos desde la Organización Naciones Unidas, resaltando los derechos humanos y libertades fundamentales en diversas partes del mundo. Del mismo modo, la Organización de Estados Americanos por medio de la *Carta internacional americana de garantías sociales* inicia el reconocimiento en el contexto latinoamericano.

#### *1.3.2.5 Modelo bilingüe bicultural*

La década de 1950 inicia con el reconocimiento la diversidad cultural, da paso a la multiculturalidad. La aceptación de otros grupos culturales se ve reflejada en el ámbito internacional en 1951, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) recomienda el uso de la lengua vernácula como medio de alfabetización. Claro está, sin perder de vista la enseñanza del español.

En 1957 la Organización Internacional del Trabajo impulsó las lenguas y educación de los pueblos indígenas en su compatibilidad con la parte legal. Impulsaron que se seleccionara a jóvenes y se les instruyera, para posteriormente regresar a las comunidades como promotores culturales y compartir lo que aprendieron.

México perteneciente a muchos de estos organismos internacionales institucionaliza en 1963 el modelo bilingüe bicultural y crea el servicio nacional de promotores culturales y maestros bilingües, dependiente de la

Secretaría de Educación Pública, sentado bases para lo que más adelante se reconocería como DGEI (Dirección General de Educación Indígena).

*1.3.2.6. Dirección General de educación Indígena y el reconocimiento constitucional: políticas contemporáneas*

El reconocimiento a la diversidad cultural se ha presentado en el mayor de los casos como un proyecto nacional encaminado a la homogenización, estableciéndose por un lado la parte romántica del discurso institucional, de forma implícita, dentro de ese discurso democrático de occidente encontramos la exclusión o la homogenización, es decir “te incluyo pero no somos iguales” o “para ser parte de esta nación tienes que dejar de ser tú”, en este proceso de fracturas sociales suelen presentarse conflictos entre los grupos culturales (desconocimiento del otro).

Para inicios de la década de los setenta varios autores tales como Aguirre Beltrán (1972), Bartolomé (1971,) entre otros iniciaron un cuestionamiento a las políticas indigenistas, caracterizándola como integracionista, asistencialista y paternalista. El primer congreso indígena celebrado en Chiapas en 1974, el Congreso nacional de pueblos indígenas de 1975, entre otros ejemplos, constituyen un amplio testimonio de la lucha de los pueblos por transformar la política indigenista del Estado mexicano.

Producto del debate académico de índole nacional e internacional se crea la DGEI, con la intención de oficializar educación indígena en 1978. A partir de aquí, empiezan a crearse programas educativos para los pueblos, considerando de manera desafortunada los trabajos antropológicos alegados de misticismo y surgidos como producto del Instituto Nacional Indigenista y los trabajos antropológicos en la década de los cincuenta.

En 1992, con el reconocimiento constitucional de la diversidad cultural, se plantea la alianza por la modernización educativa surgida en el mismo año que deriva en los programas de estudio de 1993 teniendo como eje central la educación multicultural, basada en el reconocimiento cultural

de los pueblos. Considérese como antecedente de lo que más adelante se traduciría en la llamada educación intercultural.

En 1996 después del levantamiento armado zapatista, se plantea la idea de pasar a un modelo intercultural bilingüe, que no sólo reconociera a los grupos, sino también formarían parte del proceso educativo, sin dejar atrás los valores propios. Es aquí, donde se inicia en parte a usar el concepto de pueblos originarios como una forma de reivindicación, con sentimiento compensatorio y moda academicista. (Semo, 2015)

Es en los años noventa, cuando en el contexto latinoamericano se centra la atención a la diversidad cultural para darle un reconocimiento ante la ley. Precisamente a raíz de los diferentes movimientos, en su mayoría indígenas, surge la necesidad por parte del Estado de promover relaciones positivas con los grupos que pudieren representar algún peligro de sublevación, tal fue el caso del levantamiento armado zapatista en Chiapas en el año de 1994.

Por otra parte, la UNESCO (2001) dentro de la *Declaración universal sobre la diversidad*, establece en su segundo artículo:

En nuestras sociedades cada vez más diversificadas, resulta indispensable garantizar una interacción armoniosa y una voluntad de convivir con personas y grupos con identidades culturales a un tiempo plurales, variadas y dinámicas. Las políticas que favorecen la inclusión y la participación de todos los ciudadanos garantizan la cohesión social que supere prejuicios, la vitalidad de la sociedad civil y la paz. Definido de esta manera, el pluralismo cultural constituye una respuesta política al hecho de la diversidad cultural. Inseparable de un contexto democrático, pluralismo cultural es propicio a los intercambios culturales y al desarrollo de las capacidades creadoras que alimentan la vida pública. (p. 2)

Todo esto lleva a plantear el desafío de reconocer, no sólo en las leyes y en la constitución política, sino sobre todo en los sistemas educativos, que este país se conforma de diversas lenguas y culturas. Se necesita con urgencia empezar a instrumentar una educación que asuma la diversidad como una riqueza de todos y no constituya un obstáculo para el desarrollo

de los grupos culturales conocidos como *indígenas o pueblos originarios*.  
(Hernández, 2009)

## **CAPÍTULO 2. COLONIALIDAD, DIVERSIDAD E IDENTIDAD: PERSPECTIVAS TEÓRICAS**

¿Quién soy yo? ¿Quiénes somos nosotros? ¿Quiénes son ellos? ¿Cómo significo al culturalmente distinto? ¿A los que significo se asumen como tal? son preguntas para analizar cómo nosotros nos vemos y el cómo percibimos a los otros. Todorov (1989) reconoce las diferencias existentes entre nuestros valores culturales nos llevan a reconocer a los nuestros como un valor universal degradando de manera automática a los que no compartan la misma membresía, a la vez que desde ese estatus de poder o de pretensión hegemónica nombramos al culturalmente distinto.

Considerando lo anterior, hablar de la existencia de la diversidad cultural no sólo en México sino en todo el mundo, no es algo nuevo y parte de una correlación dentro de un contexto específico en el que existen distintos grupos culturales y de poder. Entonces, los cuestionamientos planteados al inicio de este capítulo se relacionan con los problemas causados por las diferencias asimétricas, cuando un grupo se impone sobre otros.

Hablar sobre diversidad cultural nos remonta, al menos en el contexto latinoamericano, a los debates de Sepúlveda y Fray Bartolomé de las Casas, así también textos como: *el libro sobre la carta sobre la tolerancia* (1690) de Locke, *El discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres* (1755), *El contrato social*, y *El tratado sobre la tolerancia de Voltaire* (1762), son

solamente algunos que dan algunas perspectivas sobre la forma en cómo y desde dónde se percibía la diversidad en los nacientes estados modernos.

De esta forma, en este capítulo se analiza la construcción de la persona y su la identidad, considerando para ello diversos enfoques, sin perder de vista el posicionamiento desde la teoría decolonial. Es decir, se apuesta definiciones planteadas por la antropología, historia, pedagogía, entre otras, pero desde una perspectiva crítica del mismo conocimiento generado por la misma estructura colonialistas.

En un segundo momento me detengo en los diferentes tratamientos que ha tenido la diversidad cultural de la población indígena desde el enfoque esencialistas, el culturalista, el multiculturalismo y el interculturalismo, este último enfocado particularmente a la educación.

Por último, analizo en este apartado de acuerdo al engranaje de la presente tesis doctoral, el segundo objetivo particular. Así también es parte de la teórica del nudo lenguaje y cultura, que busca dar origen al debate sobre las nociones o percepciones creadas sobre el otro.

La región, y sobre todo la región simbólica, no pueden tener una sola definición, pero sí deben de contar con límites para no caer en la ambigüedad, por ello la aclaración de conceptos centrales y su evolución histórica es necesaria para poder atender las necesidades de un espacio que por sí solo es carente de sentido. Se tiene que definir y marcar un posicionamiento respecto a lo que se dice.

### **2.1. Identidad y cultura como marco de análisis**

Cada persona lleva consigo una serie de aspectos de su bagaje cultural y son expresados de manera distinta en múltiples tiempos y espacios donde interactúan. En el proceso de interacción se forja la alteridad permitiendo ver elementos distintos dando origen a la identidad, constructo que de no existir asumiría personas homogéneas, es decir, la diversidad existe, el otro existe y se crea en los procesos socioculturales a diario.

Los procesos socioculturales adentrados en una persona, permiten ver al otro, esta identidad se construye y transforma a lo largo de la historia, no se pierde, ¿por qué se hace esta afirmación?, porque no se es o se deja de ser *indígena* cuando se llega a la ciudad, se transforma el lenguaje, al acudir a la escuela, etc., la identidad nos acompaña en nuestro diario y crea fronteras, a la vez que se moldea con aspectos surgidos de alguna interacción.

Hablar sobre identidad es complicado y existen múltiples visiones diferentes entre sí. Sin embargo, siguiendo la postura de una región simbólica, este concepto rompe con las fronteras administrativas o geográficas, se centra en la significación ante el otro y no representa algo estático o único, por el contrario, se visualiza como un proceso histórico social en constante cambio.

La identidad está ligada a la cultura, es también un proceso histórico y de complejas relaciones en determinado tiempo y espacio. No se trata únicamente de tradiciones, lenguas, costumbres, normas o las llamadas cosmovisiones como legado de nuestra ascendencia, es un constructo de individuos y grupos socioculturales definidos entre sí en las relaciones con los que se identifican y con los que no.

Entiéndase como cultura al constructo social e histórico que proporciona: costumbres, tradiciones, mitos, normas, etc. La cultura nos dota de una identidad, no puede ser considerada como algo estático, es una realidad dinámica, que se construye y a la vez nos deconstruye (Sáenz, 2004). Es decir, los grupos culturales de la Zona Selva Altos no son los mismos de hace 20, 30, 50 o 60 años, no representan los mismos valores culturales, así las tradiciones milenarias (como se hace creer) tienen una mezcla de cada etapa histórica en la cual transita.

Se puede también interpretar como las maneras en que los individuos situados en el mundo producen, construyen y reciben expresiones significativas de diversos tipos. Visto así, el concepto de cultura alude a una variedad de fenómenos. Es así que cada grupo social tiene ciertos rasgos

que los distinguen de los otros; en particular en las comunidades denominadas como *tseltales* se permite vislumbrar, a través de su coexistencia, su forma de ser, pensar y hablar, sin dejar que lo anterior caiga en una visión reduccionista y estática.

Por lo anterior, la palabra “cultura” es un concepto amplio que tiene significados distintos dependiendo de la perspectiva, el momento y el lugar, en que se considere y se defina.

No obstante, debo advertir que para fines de esta investigación el término cultura se referirá a todas aquellas actividades que la gente de un determinado grupo social hace y piensa; es decir, lo que le da sentido a su manera de ser y de existir en el mundo cotidiano desde su propia realidad. La forma de entender “cultura” para nuestro estudio es la propuesta por Clifford Geertz (1977), quien menciona que la cultura refiere a la búsqueda de significados que construyen las personas a través de su discurso; de acuerdo con el autor, la cultura debe comprenderse como un “concepto semiótico”, entendiendo la existencia de tramas de significación en las que se encuentran insertas las personas y “la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no algo propio de una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones”. (Geertz, 1977, p. 20)

Entonces, bajo esta premisa, considero que el concepto requiere de mayor reflexión con el afán de no caer en un concepto de cultura “folklorizado” y comprenderla de forma simbólica, como la producen los sujetos a partir de su contexto.

La perspectiva de Geertz referente a la cultura no puede ser concebida como una entidad, no son precisamente costumbres, tradiciones, etc., es más bien un contexto donde se pueden establecer todos los fenómenos de manera inteligible (Geertz, 1992): por esta razón a la cultura no puede vérselo como algo estático sino como el resultado de interacciones sociales y que se reconfiguran de acuerdo al contexto social e histórico en el que se encuentre determinado grupo.

En este sentido, cada grupo cultural sin denominación alguna, tiene una memoria histórica en la que identifica cualidades, ritos, vestuario u algún otro aspecto representativo para ellos en el intercambio o negociación cultural<sup>11</sup>, el cual les permita subsistir en un mundo cada día más globalizado. Si se considera lo anterior, el ser no es por sí solo, existe en razón al otro y éste como consecuencia está por el anterior.

El individuo no puede constituirse como Sujeto autónomo sino a través del reconocimiento de Otro. Reconocer al Otro no significa ni descubrir, tanto en él como en sí mismo, un Sujeto universal, ni aceptar su diferencia: significa reconocer que hacemos, en situaciones y sobre materiales diferentes, el mismo tipo de esfuerzo por conjugar instrumentalidad e identidad. Lo que es muy distinto de buscar, como intenta Habermas, las condiciones universales de comunicación, ya que no se trata de dialogar con el Otro sino de reconocerlo como Sujeto y de esta manera reconocerse uno mismo también como tal. (Toureine, 2003. p. 70)

En efecto, con el planteamiento de Toureine se observa que la globalización rompe con la idea de la existencia de identidades únicas el cual preserven intactos valores culturales del pasado. Al plantear lo anterior, se refuerza lo ya señalado por Bonfil Batalla, el *indígena* como categoría colonial.

La identidad es importante porque todos necesitamos tener signos de arraigo, de diferencia, de consistencia de los que somos. Las identidades no van a desaparecer. Lo que está desvaneciéndose es la posibilidad de construir políticas o acciones reivindicativas eficaces a partir del esencialismo, de absolutizar la identidad en oposición tajante a todo lo diferente. Las identidades son espacios de afirmación desde los cuales negociar con los poderosos de las otras identidades o del mercado. (Sosa, 2009, p. 44)

La problemática radica en que la identidad es la invención que se hace del otro sin dar la oportunidad de una autodeterminación desde el verdadero ser y poder entrar a negociar o intercambiar con sus propias características culturales.

---

<sup>11</sup>Los grupos culturales de la zona selva altos denominados como tseltales, tienen diferentes formas de vestir, comer y percibir las cosas. Es decir, dentro de ellos también existe distintas formas de vestir, actuar u hablar.

### **2.1.1 La cultura y su incidencia en la construcción identitaria**

Esta sección tiene como objetivo mostrar cómo la identidad se construye precisamente a partir de la apropiación de determinados aspectos culturales. En la literatura se ha expresado que “la identidad no es más que la cultura interiorizada por los sujetos, considerada bajo el ángulo de su función diferenciadora y contrastiva en relación con otros sujetos”. (Wallerstein, citado en Giménez, 2005, p. 31)

Hasta este momento, una de las funciones atribuidas para apropiarse de la cultura y poseerla se enmarca por los rasgos distintivos de un grupo que los diferencia de los otros. Entonces, adquirir la cultura presupone un proceso activo y constructivo que tiene sus particularidades en el desarrollo único e irrepetible de cada niño. De esta manera, la relación coexistente entre la cultura y la educación aflora como elemento mediador del aprendizaje de todo quehacer humano y en particular la actividad escolar. Por tanto, “la construcción de la identidad entraña una dialéctica, entre la autoidentificación y la identificación que hacen los otros, entre la identidad objetivamente atribuida y la que es subjetivamente asumida”. (Berger y Luckmann, 1968, p. 165)

Para la construcción de la identidad a través de los diálogos es importante asumir los roles y las actitudes del constructo social propio de los niños, respecto a la realidad que se les presenta en su contexto cultural.

### **2.1.2 Identidad como concepto**

La importancia de hacer un análisis sobre el concepto de identidad en esta investigación surge a partir de cómo “la identidad marca fronteras entre un nosotros y los otros, a través de los rasgos culturales distintivos; es el lado intersubjetivo de la cultura o “la cultura interiorizada de forma específica, distintiva y contrastiva”. (Giménez, 2010)

Para enfatizar en la identidad es importante hacer mención de los sujetos con quienes se interactúa, razón por la cual la identidad remite a una norma de formación que se realiza a lo largo de la vida y se encuentra

abierta a los cambios. Este trabajo concuerda con la idea de Charles Taylor, de que el reconocimiento se basa en el diálogo, ya que “siempre definimos nuestra identidad en diálogo con las cosas que nuestros otros significantes desean ver en nosotros, y a veces en lucha con ellas”. (Taylor, 2001, p. 53)

Las personas nunca dejan de configurarse, porque siempre están en interacción con los otros a través del diálogo. De acuerdo con lo que menciona Miguel Bartolomé:

Las identidades se construyen a lo largo de un proceso social de identificación, pero ello no significa que existan identidades originales o esenciales, verdaderas o falsas, que tienden a ser reemplazadas por otras más o menos legítimas, sino que cada una de las manifestaciones identitarias corresponden a momentos específicos e históricos. (2006, p. 73)

Lo que refiere es muy importante para la construcción de identidades, para reflexionar cómo se asumen los alumnos, docentes o padres de familia de la Zona Selva-Altos, para constatar sus manifestaciones identitarias que corresponden a un momento específico e histórico enmarcados a través de su ideología mediante los diálogos y relaciones que se establecen y se sustentan, lo anterior no significa se conviertan en únicos u originales, responden en palabras del autor, en una manifestación identitaria específica histórica.

Por otro lado, Erik Erikson, en su libro *Infancia y sociedad*, plantea, desde una perspectiva psicoanalítica, que la “identidad permite experimentar al sí mismo como algo que tiene continuidad y mismidad, y actuar en consecuencia”. (Erikson, 1996, p. 36)

## **2.2. Estado nacional**

Para abordar un tema relacionado con identidad y entendiendo el enfoque e intención del trabajo, es necesario conocer el significado de Estado

o Estado-Nación, con la finalidad de entender desde qué perspectiva se hará referencia cuando se mencione dentro de la redacción.

Entonces la pregunta forzosa sería ¿qué es el Estado?<sup>12</sup>, la explicación se centraría en “una organización de una clase dominando sobre otras clases” (Gómez, 2004, p. 230). Entonces el Estado es una forma de organización política empleada para estructurar las diferentes relaciones de poder entre los ciudadanos y su clase gobernante. Generalmente se busca imponer como un sistema único de control y de ordenamiento social.

En este sentido, el concepto en cuestión al ser el eje regulador se convierte el brazo ejecutor de los procesos institucionales, es decir, las identidades pasan también a ser objeto de regularización e institucionalización con la finalidad de generar políticas de identificación (Giménez, 2007). Lo anterior, no sería posible sin el poder que representa por sí mismo un poder supremo plasmado desde tres esferas: economía, ideología y política. (Gómez, 2004)

Las tres esferas representan dentro del ámbito pretendido por la presente tesis, una relación estrecha con los grupos culturales cuyo poder lleva a imponerse o subordinar al otro. Por tal razón, cuando hablamos de un Estado-Nación implica una identidad de nación cuyo sistema político conlleva a una homogenización nacional.

Si se visualiza desde el aspecto de la colonialidad del poder, determina las líneas o corrientes de pensamiento y de estudio que serán aceptadas como validas y las cuales tendrán la aprobación de ser distribuidas al resto de la sociedad (como el caso de los libros de texto gratuitos). Se establecen normas sobre el reconocimiento o el deber ser de un ciudadano dentro del espacio territorial y de poder, bajo los cuales deben estar sujetos los individuos, existe una visión etnocentrista el cual rompe con los esquemas de aquellos grupos que no compartan la misma visión de mundo.

---

<sup>12</sup> No es intención de la tesis iniciar un debate sobre la significación de Estado-Nación, la finalidad es contar con un referente teórico acorde al enfoque del presente trabajo.

### **2.3. Diversidad cultural: enfoques de estudio**

La diversidad trae consigo distintas formas de percibir y comprender las cosas de acuerdo al tiempo y espacio en el que un grupo o sujeto se encuentran, estos hechos han permitido al mundo se transforme paulatinamente en aspectos políticos y sociales, donde las leyes encaminadas al reconocimiento de los derechos del individuo o ciudadano han sido producto de conflictos, emancipaciones de los sectores desprotegidos o en desacuerdo con las reglas impuestas por esferas dominantes que determinan el tipo de persona o ciudadano para ser en determinado contexto.

La diversidad cultural en términos académicos quizá no sea tan reciente como las implicaciones que tiene dicho concepto, Alejandro Grimson (2011) en *Dialéctica del culturalismo* retoma el ejemplo de la torre de Babel presentada en el Génesis de la Biblia, así también puedo remontarme a la *Junta de Valladolid* periodo de la conquista española donde se estableció la diferencia entre los indígenas del Continente Americano y los españoles.

Al realizar un recuento histórico en México, la lucha por el reconocimiento y respeto a los diferentes grupos se ha dado desde antes del dominio español, encontramos a los Aztecas en constante pugna con los sectores integrados a su imperio. Así, la conquista española es el punto para que la diversidad en México sea abordada hasta hoy desde una perspectiva indigenista (aunque actualmente están surgiendo movimientos de otros grupos sociales). Encontramos que en Chiapas se han dado distintos levantamientos, la sublevación de los Chiapanecas en los primeros años de conquista, la rebelión tseltal en 1712, el levantamiento armado de los tsotsiles en 1870 y 1994 con el alzamiento de los zapatistas.

Respetando la idea de forjar una identidad, el Estado nación mexicano rechazó las nacionalidades históricamente construidas, intentando forjar

una identidad colectiva desde la perspectiva de occidente. La historia sin camino a la integración y homogenización:

El Estado nación establece la homogeneidad de una sociedad heterogénea ya que descansa en dos principios: está conformado por individuos iguales entre sí, sometidos a una regulación homogénea. El estado nación consagrado por las revoluciones modernas no reconoce comunidades históricas previamente existentes, parte desde cero y constituye una nueva realidad política. Al integrarse al Estado nación, el individuo debe hacer a un lado sus peculiares rasgos biológicos, étnicos, sociales o culturales para convertirse en un simple ciudadano igual que todos los demás. La educación uniforme es el mejor instrumento de homogenización social. El estado nación se consolida al someter a todos sus miembros al mismo sistema político. (Villoro, 1998, p. 25)

Durante los primeros años del México independiente se dio la “Guerra de Castas”, donde más que constituirse como un movimiento independentista de los indígenas mayas de la península de Yucatán, fue una lucha de poder donde existía el temor de los blancos quienes se asumían como la parte intelectual de la nación (al menos Nicolás Bravo, uno de los “héroes” de la nación Mexicana así lo creía), pues temían que el motivo de los alzamientos indígenas fuese para exterminarlos, en este sentido entra una cuestión de raza, la raza de los “indios bárbaros” versus la civilización de los “blancos”. (Florescano, 1998)

La diversidad en México se encaminó a la exclusión, discriminación e incluso exterminio del otro con la finalidad de crear un Estado nacional con características específicas, para esto es necesario recordar que la independencia fue lograda por los criollos (hijos de españoles nacidos en México) y estos pretendían quizá hacer parecer a la nación a un estado europeo, no considerando a distintos grupos que contaban con otra forma de ver las cosas.

### **2.3.1. Esencialismo**

La perspectiva esencialista de visualizar los grupos culturales como entidades únicas, constituidas con fronteras inamovibles (Zúñiga, 2000) es el caso de los denominados pueblos *indígenas* a quienes se les ha marcado dentro de un territorio y junto con ello, los valores, costumbres, tradiciones, supuestamente intactas desde hace siglos y que son necesarias de conservar.

En la perspectiva del esencialismo, la identidad es un “conjunto de propiedades y atributos específicos y estables, constitutivos de entidades que se mantienen constantes y sin mayores variaciones del tiempo”. (Giménez, 2002, p. 37)

[...] un ente monolítico y cosificado de rituales, prácticas y creencias a las que se les ve como supervivencias de un pasado originario, incluso mítico, que justifican la delimitación de un nosotros. Esto lleva un riesgo de absolutizar la identidad y entenderla como sustancia y no como expresión de relaciones sociales históricamente construidas y negociadas. (Sierra, 1997, p. 132)

Los esencialistas también llamados primordialistas manifiestan de manera categórica que las tradiciones, lengua, religión, o cualquier otra práctica cultural de la comunidad, son las que definen a dichos grupos culturales, y a partir de ello actúan de manera independiente al resto de las sociedades (Bartolomé, 2004). Es decir, consideran que un grupo como el caso de los denominados pueblos *indígenas u originarios*, deben de preservar rasgos culturales que aparentemente a lo largo de la historia han permanecido de forma intacta.

Se alude a un pasado glorioso, como consecuencia los grupos culturales de nuestro país hablantes de una lengua distinta al español, se les relaciona de manera inmediata con aspectos fenotípicos y genotípicos, con tradiciones que, si bien son valiosas, son visualizadas como una herencia directa intacta de antes de la llegada de los españoles, cuando en realidad es la mezcla de distintas culturales, sin embargo, se vende como algo místico e importante de preservar.

En este sentido, para el esencialismo al definir a los pueblos *indígenas y originarios*, se crea un estereotipo clásico que establece que para pertenecer a este círculo cultural se debe de hablar alguna lengua (“dialecto” algunos aún le llaman despectivamente), contar con un traje típico, contar con arraigo a alguna comunidad que se encuentre dentro del mapeo, practicar algunas actividades místicas o exóticas, etc., se crean aspectos para poder establecer quién es o no.

Entonces ¿se es o no es indígena por una serie de características otorgadas desde el exterior?, por ejemplo, si dichos aspectos son inamovibles, dejar de vestirse, hablar su lengua materna, entre otros aspectos ¿significa dejar de ser *indígena*? El enfoque esencialista como ya se mencionó con anterioridad, busca revivir un pasado, aun cuando en el presente los procesos de socialización y globalización construyen al sujeto de manera distinta.

### **2.3.3. Multiculturalismo**

¿Cómo surge la interculturalidad?, partiré de esta pregunta porque es necesario comprender que el concepto inmiscuido dentro de la interrogante es el resultado de un proceso evolutivo, tendría que hacer una recapitulación histórica desde el reconocimiento mismo de un mundo totalmente diverso.

Los movimientos sociales dan inicio a una carrera en el reconocimiento de los otros. La primer tarea consistió en integrar a todos en un sistema de unidad nacional, tener a todos bajo la idea de un proyecto de nación la cual se encontraría a la cabeza una cultura hegemónica.

El recorrido histórico sobre el reconocimiento de los otros, incluso desde el propio esclavismo, la asimilación, la integración, la multiculturalidad hasta llegar al concepto que hoy se conoce como interculturalidad. En este sentido, podría mencionar la interculturalidad producto de una evolución de la multiculturalidad.

Para entender las causas de la evolución conceptual de los reconocimientos o formas de ver a lo diverso, es importante analizar los distintos movimientos sociales que se dieron en cada momento histórico (Dietz, 2013). La multiculturalidad tuvo que pasar en primera instancia por el análisis conceptual para, posteriormente, llegar a un reconocimiento académico y, por último, llegar a la institucionalización.

En esta idea es preciso mencionar también que lo fáctico es lo que es, la multiculturalidad hace referencia a la diversidad lingüística y religiosa, la interculturalidad se centra en reacciones interétnicas, interlingüísticas e interreligiosas. En un plano normativo lo que debería ser, multiculturalismo como reconocimiento de la diferencia teniendo principio de igualdad y principio de diferencia, el interculturalismo como convivencia en la diversidad teniendo un principio de diferencia, principio de igualdad y principio de interacción positiva.

Hay un conflicto entre lo que debería de ser y lo que es, pareciera que hay una definición académica excelente, pero en el plano de la aplicación, las instituciones tratan de una forma meramente académica a los otros y su integración no sólo resulta reduccionista, sino también apologética.

#### **2.3.4. Interculturalidad**

La interculturalidad en un contexto de diversidad ha sido visualizada como un proceso institucional, de simples relaciones humanas, reivindicativo, de considerar a la diferencia como un valor para el aprendizaje mutuo, etc. También es cierto que es un tema demasiado amplio para ser tratado fácilmente y en una sola investigación, por lo que este trabajo no pretenderá dar una definición del concepto en cuestión, sino abrir otros posibles significados de la misma, uno donde a raíz del cuestionamiento identitario local se permita dar una visión distinta al planteamiento de los programas de estudio

La misma interculturalidad debe tener campos en los que ha de profundizar de acuerdo con los intereses del investigador; sociales, económicos, políticos, educativos, sexuales, etc. (Hernández, 2016). Para efectos de la presente tesis, se trabajó en el ámbito educativo, trazado por los nudos que, de acuerdo con Jiménez (2007), representan puntos importantes para marcar un objeto de estudio.

En este sentido, es a principios de la década de los años setenta se empieza a hablar de una educación multicultural e intercultural (Aguado, 2005), más adelante diversos autores trabajan dicho tema desde diferentes perspectivas (Hernández, 2009; Muñoz, 2006; Malanges, 2000; León 2008; Walsh, 2008; Dietz, 2003; Naranjo, 2006; Schmelkes, 2002 y Bastiani, 2011). Ciertamente es que la lista puede ser interminable si vemos a diferentes autores que han trabajado la interculturalidad desde el ámbito educativo.

Considerando el párrafo anterior, la lista puede ir reduciéndose si se visualiza las investigaciones realizadas desde la práctica docente en comunidades indígenas del estado de Chiapas. En esta parte, los trabajos realizados por José Bastiani, Tania Cruz Salazar y Abraham León Trujillo, en comunidades ch'oles y tzeltales son de vital importancia para ver cómo se da esta relación entre el concepto de interculturalidad, los programas de estudio y la práctica docente, pero que en el mayor de los casos asumen a los alumnos sin hacer ningún tipo de cuestionamiento sobre su ser; “son indígenas”, pertenecen a un “pueblo originario”, dejando a un lado la misma objetividad y reflexión sobre las estructuras que dominan y determinan el espacio educativo.

Con las distintas reformas dadas desde 1993 se viene concibiendo a la diversidad y, por consiguiente, a la interculturalidad, como un eje central de los programas educativos, surge la política de “educación innovadora” encaminada a mejorar la calidad de educación brindada en las aulas y por ende el desarrollo de las comunidades indígenas. (SEP, 2001)

Tal como se planteó en el apartado de políticas en el ámbito nacional e internacional, la secretaría de educación crea el modelo intercultural

bilingüe con el objetivo de integrar a los pueblos indígenas con una educación que se acerque a sus contextos. Aunque la realidad tomada en consideración por los programas de estudio no se acerca a lo vivido de acuerdo a los nudos planteados por el presente trabajo, la investigación realizada por Hernández (2016) muestra que la situación latente en los tseltales de la región está marcada por pobreza, problemas de salud, falta de infraestructura educativa, etc.

Si bien es cierto, la tesis de maestría presentada por (Hernández, 2016) mostró que la educación escolarizada es vista como una alternativa para abatir el rezago social, también están conscientes que el problema va más allá, después de la educación secundaria se enfrentan a la falta de oportunidades, a un sistema el cual los excluye por el lenguaje, por no tener los conocimientos considerados como la parte oficial como necesarios para acceder al medio superior o superior, pese a que a principios del 2000 se generaran una serie de leyes encaminadas a fortalecer la identidad de los pueblos excluidos, esto último como si realmente la identidad o los procesos culturales fueran estáticos o que no deben sujetarse a ningún factor externo que altere su constitución única, aunado a esto la institucionalización del individuo enmarcado en una forma de ser por el mismo sistema educativo.

Efectivamente, desde el 2001 la constitución política define a México como pluricultural y con sustento en sus pueblos originarios, del mismo modo las reformas educativas dadas en los distintos niveles de educación básica (1993, 2001, 2005, 2006, 2009, 2011), así como en la reciente conformación del modelo educativo 2018, se ha hablado y se sigue señalando la importancia de la interculturalidad.

#### **2.4 Identidad – colonialidad: posibilidades desde los estudios regionales**

La colonialidad puede llegar a considerarse como un proceso en el cual existen dos sociedades (dominante-dominada), determinadas por una relación de poder, donde a partir de ciertas estructuras, un sector tiende a

desplazar al otro. Es decir, el concepto en cuestión crea una dominación sobre los otros, imponiendo su imaginario, forma de vida y perspectiva de mundo.

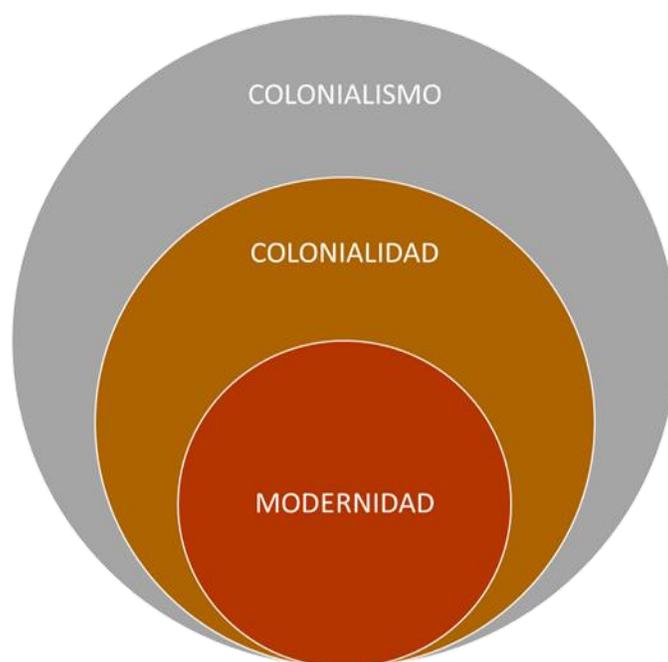
La lógica de la colonialidad opera en cuatro dominios de la experiencia humana: (1) Económico: apropiación de la tierra, explotación de la mano de obra y control de las finanzas; (2) Político: control de la autoridad; (3) Social: control del género y la sexualidad, y (4) Epistémico y subjetivo/personal: control del conocimiento y la subjetividad. (Mignolo, 2005, p. 36)

Considerando lo anterior, la colonialidad refiere a las estrategias o líneas con que los grupos culturales hegemónicos establecen su dominio sobre los entes subalternos. Sin embargo, es preciso aclarar ciertos conceptos para un mejor análisis, colonialidad y colonialismo suelen confundirse, pero son dos cosas distintas, la segunda inicia con ciertos episodios históricos de dominación por parte de las potencias europeas de aquel entonces sobre territorios ajenos a su continente; como consecuencia, la primera es la estructura lógica del dominio colonial.

Dentro de los principales precursores encontramos a los siguientes: Aníbal Quijano, Boaventura De Sousa Santos, Enrique Dussel, Walter Mignolo, entre otros. Las propuestas se remiten a conceptos centrales, tales como: modernidad, colonialidad y colonialismo, mediante los cuales plantean la dominación ejercida por el pensamiento eurocéntrico sobre pueblos subalternos.

Modernidad y colonialidad son más profundos, quizá el colonialismo como una extensión de dependencia geográfica administrativa o militar ya ha desaparecido en la mayor parte de Latinoamérica, pero la lógica de mundo sigue vigente y muchos de ellos ejercen poder sobre el deber ser de los pueblos.

*Ilustración 5 Conceptos centrales de los estudios decoloniales*



Fuente: elaboración propia

Para entender la relación con la parte educativa y los estudios regionales, es necesario establecer la diferencia entre dichos conceptos. Mignolo (2007) establece que la modernidad es la cara oculta de la colonialidad y se caracteriza por el momento histórico en el cual Europa inicia su camino hacia la hegemonía. La colonialidad es la estructura lógica del dominio en ámbitos ya señalados en el primer párrafo de este apartado; por su parte, el colonialismo es el atentado directo sobre la soberanía de un pueblo.

La modernidad es el pensamiento central de los países que ostentan el poder y consideran su visión de mundo como la única o la más desarrollada, por tal razón en la anterior ilustración se coloca este concepto en la base central; a partir de ello, surge la colonialidad, y dicha estructura lógica se emplea como el medio para llevar a otros pueblos el supuesto desarrollo, en ese proceso se justifican los saqueos, violencia, discriminación, etc. Al final,

se hace para ayudar y sacarlos del atraso en el que se encuentran, atentando contra la soberanía por distintos medios y consumando la colonización, se debe asumir el posicionamiento impuesto ya sea por la fuerza o por cualquier otra estrategia empleada<sup>13</sup>.

Es precisamente la colonialidad la cual establece categorías de clasificación étnica, construyendo a los indios, mestizos, negros, así también la clase, el género, entre otros aspectos que definen o marcan la división social, negando otras formas de generar conocimiento o entender la realidad, dando como resultado la negación del otro. (Quijano, 2014)

Con la colonialidad identificamos nuestro lugar en un patrón global de poder que define nuestra identidad colonial como punto de partida desde donde podemos empezar a redefinirla, pero ya nunca más a través del espejo distorsionador del eurocentrismo, sino en el reflejo de nuestras propias experiencias, de la historia de dominación y liberación que define quienes somos y podemos ser. (Quijano, 2014)

De acuerdo a la lógica del colonialismo, las esferas de poder determinan lo que los grupos subalternos son, así, las identidades en muchos casos son invenciones externas, y no responden al verdadero ser construido por y desde su historia o de realidades propias. Se impone una creencia ajena, se institucionaliza y se transforma en verdades con el paso del tiempo.

A raíz de los movimientos independistas del siglo XIX, y la conformación normativa constitucional, los países latinoamericanos se rigen por sí mismos, sin embargo, de acuerdo con los autores mencionados y derivado de experiencias vividas desde la parte educativa y la investigación, se observa que las relaciones de poder y jerarquización se sigue manifestando

---

<sup>13</sup> El colonialismo en el contexto americano se da a partir de la conquista y conformación de colonias dependientes de países europeos, implicó la sumisión a la idea de mundo y perspectiva de desarrollo del grupo dominante, es decir la modernidad como fuente o idea de un sistema global único. La colonialidad como estrategia para llevar el pensamiento colonizador se manifestó por la religión, la forma de gobierno, organización económica, etc... Actualmente se habla del colonialismo norteamericano, justificando su intervención en distintas áreas de diversos países con el fin de llevar su democracia y lograr sino colonias como sucedió en siglos pasados, sí países satélites que respondan a intereses propios.

en las políticas externas e internas buscando la conformación de un Estado-nación que justifica las condiciones de desigualdad y sometimiento de los grupos culturales no afines.

Ante este panorama, y atendiendo al nudo sobre resistencias de la zona selva altos, los pueblos a lo largo de su historia se han venido organizando para recobrar su presencia y poder de decisión en los distintos espacios de la vida pública (incluyendo en ésta la educativa); así mismo, mediante la oralidad hacen llegar sus relatos a sus descendientes a través de los cuales transmiten la voluntad de ser independientes y deshacerse de un conocimiento u organización no adecuada a sus necesidades, ya que tal como señala Fanón: El colonialismo no se conforma simplemente con imponer su dominio sobre el presente y el futuro de un país dominado. El colonialismo no se satisface con mantener a un pueblo entre sus garras y vaciar el cerebro del nativo de toda forma y contenido. Por una suerte de lógica perversa, se vuelve al pasado del pueblo oprimido, lo distorsiona, lo desfigura y lo destruye. (Fanón, 1961 en Mignolo, 2010)

Dussel, por su parte, va más allá y hace una explicación minuciosa sobre la modernidad de la siguiente manera:

- 1) La civilización moderna se autocomprende como más desarrollada, superior. 2) La superioridad obliga a desarrollar a los más primitivos, rudos, bárbaros, como exigencia moral. 3) El camino de dicho proceso educativo de desarrollo debe ser el seguido por Europa. 4) Como el bárbaro se opone al proceso civilizador, la praxis moderna debe ejercer, en último caso, la violencia, si fuera necesario, para destruir los obstáculos de la modernización. 5) Esta dominación produce víctimas, violencia que es interpretada como un acto inevitable, y con el sentido cuasi ritual de sacrificio. 6) Para el moderno, el bárbaro tiene una culpa. 7) Por último, y por el carácter civilizatorio de la modernidad, se interpretan como inevitables los sufrimientos de la modernización de los otros pueblos atrasados. (Dussel, 2000, p. 49)

En este sentido, la educación como una política colonizadora del Estado influye directamente en la conformación de ciudadanos subalternos que respondan a intereses externos. En muchos casos la escuela se convierte en el medio ideal para la colonización del individuo e imposición

de identidades, disfrazada con un falso reconocimiento a la diversidad cultural.

Por tal razón, sirva este pequeño bosquejo teórico sobre los conceptos centrales de estudios decoloniales para poder entender la conformación histórica de los que ayer llamaron indios, posteriormente indígenas y actualmente, en un discurso academicista y con sentimiento compensatorio, han denominado *pueblos originarios*. Lo anterior enfocado a la parte educativa, aunque convertida en un medio de colonización, también puede transformarse en un espacio de reflexión y reivindicación desde lo local, de una región construida por todos los actores que intervienen en el proceso educativo.

Los estudios regionales pueden, desde la perspectiva anterior, convertirse en un posicionamiento decolonial, porque rompen con esquemas ya establecidos y dotan al investigador de un abanico de posibilidades para crear una región que responda a intereses propios, pero que atienda a una realidad inmediata.

Encontramos entonces que la colonialidad puede dividirse en tres: colonialidad del ser (aplicable en la subjetivación del individuo), del saber (la existencia de una sola forma de generar conocimiento) y del poder (en las formas de organización).

## **2.6 Educación y colonialidad: perspectivas del conocimiento y la otredad**

La educación es un fenómeno social en cuyo trayecto ha enfrentado luchas y tensiones, por la forma de educar a determinados grupos sociales mediante métodos o estrategias donde, en la mayoría de los casos, se han definido por grupos hegemónicos, condicionando la formación dada en los sujetos.

Con la conquista del nuevo mundo posteriormente denominado América, se sometieron varios grupos culturales en el nombre de un dios desconocido y de un rey a miles de kilómetros; la idea era llevar el

conocimiento y la salvación por medio de la fe a estos pueblos considerados bárbaros y faltos de conocimientos, era necesario desde su visión moderna sacarlos de la incivilización, sucesos que no ha cambiado demasiado en estos tiempos; por ejemplo, el conocimiento es conocimiento si está sustentado en la rigurosidad académica<sup>14</sup>, no hay paso a otras formas de educación que no se fundamente en la continuidad de un patrón colonial reproductor de las estructuras del poder hegemónico.

Ahora bien, es importante para este trabajo mencionar que el posicionamiento decolonial no está en contra del conocimiento occidental, sino del poder cuya estrategia se enfoca o pretende occidentalizar al otro por medio de la fuerza, convirtiendo a la educación y la escuela como su brazo ejecutor. Se trata de entender cómo las dinámicas políticas, económicas, epistémicas y sociales, establecidas por el orbe, han generado desigualdad social, exclusión, marginación social y pobreza extrema.

La escuela se ha establecido como lugar de instrucción, donde el alumno se forma por las estructuras del poder que condicionan su ser, determinando la intención identitaria y formas de crear conocimiento, sustentada en una visión geocéntrica e inequívoca legitimada como moderna e instruye al individuo la manera de reflexionar, nombrar o entender el mundo que les rodea.

Organismos internacionales tales como la OCDE, UNESCO, FMI, ONU, entre otros, responden a intereses de los países más “desarrollados”, a partir de ellos se plantea el deber ser o los propósitos de la educación brindada en la periferia. La escuela pasa de ser un espacio para la reflexión y la crítica, a ser un lugar de seres funcionales mecanizados que responden únicamente a intereses empresariales. (PEA 2018)

La formación escolar permite aceptar la idea subalterna plasmada de un sentimiento de inferioridad que ve en la institución oficial la posibilidad

---

<sup>14</sup> Para este caso, se puede argumentar el caso de nuestras *nantikes* o *tatikes*, que no tienen fuente oficial de sus historias, pero que—cuya memoria colectiva les hace recordar los sucesos de su pueblo.

de salir adelante o ser alguien en la vida. Se forma el otro a intereses intencionados, se demerita su conocimiento y se le instruye en la correcta manera de aprender, como ya se mencionó, establecida y regularizada por organismos internacionales creadores de mecanismos de evaluación estandarizados alejados de la realidad.

### **2.5.1 Interculturalidad en el discurso mexicano**

Para abordar los estudios sobre la identidad en el marco educativo mexicano, es necesario considerar la interculturalidad que, desde una perspectiva funcional, parte de un discurso de respeto a la diversidad, para reivindicar diferencias culturales, pero sin que las desigualdades o el nombramiento sin consentimiento del otro desaparezcan. Por tal razón, es prioridad para el trabajo entender la interculturalidad desde una perspectiva educativa y la forma en cómo opera en las instituciones educativas de la zona selva-altos.

La educación mexicana mantiene por medio de la DGEI la diversidad cultural como un constructo social histórico y determinado a partir del cual se desarrolla la EIB (Educación Intercultural Bilingüe), definiéndose de la siguiente manera:

La educación intercultural es aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia. (SEP, 2001, p. 23)

La educación bilingüe brindada en contextos *indígenas* pretende favorecer el conocimiento, desarrollo y valoración de las lenguas locales y el español, se pretende una coordinación mutua, sin pretender sobreponer una a la otra, teniendo como objetivo central mejorar la estrategia para el mejor logro del proceso enseñanza aprendizaje.

La Educación Intercultural Bilingüe es la que permite el desarrollo armónico del individuo, la posibilidad de comunicarse al interior de su

comunidad y tener acceso a la cultura nacional [...]. Busca que las niñas y los niños desarrollen las habilidades lingüísticas fundamentales, que les permitan comunicarse en su lengua materna y en una segunda lengua, con competencias similares. [...] promoverá la generación de condiciones sociales, administrativas y pedagógicas que garanticen su acceso, permanencia y logro educativo, considerando las características, condiciones y capacidades reales del contexto educativo nacional, de cada centro educativo y del contexto social y cultural en que éste está inmerso [...y] buscará, con base en el marco normativo nacional, seleccionar los elementos culturales en general, así como algunos componentes de la producción social de conocimientos en particular, que conciba como dignos de ser preservados y, con esos elementos, conformar los contenidos escolares básicos de esta educación. (SEP, 1999, p.24)

La Educación Intercultural busca que los indígenas conozcan y valoren su propia cultura, conozcan otras culturas y la cultura dominante, una educación bilingüe debe perseguirse como resultado de la educación básica para el dominio, oral y escrito, de la propia lengua y el español (Schmelkes, 2001). Ahora bien, la SEP impulsa un nacionalismo por medio de la diversidad cultural, pero en las escuelas domina el primero y hace a un lado las significaciones culturales del otro, una vez más marginado, aunado a esto no se refiere a las desigualdades existentes entre los distintos grupos culturales, se habla de un respeto a la diversidad y de un reconocimiento, pero no de las injusticias y las imposiciones dadas a los indígenas en todos sentidos.

Para la DGEI (1999) aparentemente la desigualdad no tiene importancia, se enfoca en el reconocimiento y rescate de una identidad lingüística, cultural, etc., en la que ellos mismos determinan sus alcances y significados. Se agrega también el cumplimiento de ciertos parámetros educativos, por un lado, se habla de un respeto a la diversidad, pero por otro se refiere a hacerse de contenidos y propósitos educativos que le permita al final una integración al estado-nación, continuando de este modo con el discurso de antaño.

Desde el punto de vista crítico, la interculturalidad representa la noción instrumental del neoliberalismo: Bartolomé (2006) plantea que la mayor

parte de este concepto se visualiza en la educación y sus intentos de atención a la diversidad cultural, aunque dentro de las definiciones teóricas academicistas se suele caer en la ambigüedad o simplemente, se esfuerzan por crear definiciones complejas, cuyas versiones poco o nada entienden y atienden a la realidad.

Lo anterior se ve reflejado en los programas de estudio señalados en apartados anteriores de la tesis, en ellos se puede observar el esfuerzo discursivo por plasmar de manera correcta los intentos de reconocimiento de saberes locales y regionales, sin embargo, con la redacción de buenos correctores de estilo no es suficiente, existe una desorganización entre lo que se dice, hace y reproduce, por ejemplo; en educación secundaria entra en vigor un nuevo plan en 2006, pero los libros de texto siguen siendo del plan 1993 hasta el año 2009, otro ejemplo y más relacionado con el tema debatido por el trabajo son los libros de texto para el nivel de educación indígena, cuyos contenidos están totalmente desfasados de la realidad que actualmente viven los diferentes grupos culturales de la zona selva -altos de Chiapas.

La idea del estado mexicano es equivocada, generalmente sus objetivos no comparten el bienestar de la sociedad, siempre responderán a sus intereses o a los intereses de aquellos que lo llevaron al poder. Crean leyes o cosas por crearlas únicamente, sin tener consideración que todo aquello copiado de otros países no es lo mismo aquí, por eso la educación intercultural no hay, no existe, las condiciones las hace imposibles aparte no les conviene, ellos mismos bajo sus intereses crean las desigualdades y las diferencias sociales e ideológicas. (Entrevista realizada a profesor el 20/10/2019)

El comentario anterior tiene relación con el concepto vendido por el Estado y organismos internacionales acerca de la interculturalidad, más pareciera una estrategia de mercado, (Walsh, 2006). De la misma manera los trabajos académicos se orientan solamente a la versión institucional de la interculturalidad, donde los diversos grupos aprenden de manera recíproca y visualizan la diversidad como una oportunidad de aprendizaje, y se lee bien, emociona escuchar o pretender un mundo de esa forma al

menos en el discurso, pero el problema es generar a partir de ello una utopía donde se cree lograr las cosas por el simple hecho de plasmarse en un texto (llámese artículo científico o constitución política), prueba de ello es que a pesar de plantearse este concepto en la educación mexicana hace ya casi tres décadas, las cosas siguen de la misma manera.

La misma EIB resulta también ser utópica y tramposa, pero ¿por qué se hace esta afirmación?, porque de nada sirve un discurso innovador sobre el reconocimiento y enriquecimiento entre culturas, si en la práctica no combate las desigualdades existentes no solo en las escuelas sino en las diferentes localidades del país. Una educación intercultural bilingüe resulta ambigua, utópica y tramposa, porque en realidad no se valora como tal las diferentes lenguas, simplemente se continua con la política castellanizadora impulsada en el primer cuarto del siglo XX, muestra de ellos son las nulas oportunidades sino se domina el español de forma correcta<sup>15</sup>. (Fornet-Betancourt, 1996)

*Ilustración 6 Aula*



*Fuente: Archivo personal*

---

<sup>15</sup> Incluso en dentro de las evaluaciones nacionales se señalan a las comunidades *indígenas* como las de mayor rezago educativo, pero no se abarca ni entiende la importancia de la lengua y los valores culturales que forjan una identidad en los alumnos, aspectos quizá ya mencionados de antaño, pero al no ser considerados aún, será necesario seguir haciéndolos hasta lograr una educación propia desde nuestros pueblos.

La interculturalidad, así como los diferentes conceptos encaminados al reconocimiento de la diversidad cultural (multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad), surgen a partir de las diferentes movilizaciones sociales y de la necesidad de un proyecto político, capaz de entender y atender las diferencias culturales en un supuesto marco de respeto que permitiese el aprendizaje mutuo. La educación intercultural propone también lo anterior, pero es claro la reproducción de asimetrías (tal como se plantea en la ilustración 6, fotografía tomada en 2013, pero vigente en la realidad actual) y desigualdades en su interior, porque el imaginario colonial vigente como el imaginario nacional se construyó de espaldas a la presencia de los diferentes grupos culturales, es por eso que hoy ya no se le puede ignorar en ninguna dimensión: ni política, ni económica, ni educativa. (Walsh, 2002)

Esto explica por qué el interculturalismo es utilizado por el Estado como sinónimo de interculturalidad, con la intención no de minimizar las asimetrías, sino de disfrazarlas. Por otra parte, la interculturalidad debiera empezar a entenderse no solo como un proceso de aprendizaje en la diversidad cultural, sino como una lucha constante por los derechos de todas las sociedades que buscan un mundo más incluyente y justo. (Valenzuela, 2003)

La interculturalidad basada en una perspectiva institucional, reconoce las diferencias culturales, pero sin señalar o cuestionar las desigualdades entre las mismas, como consecuencia neutraliza las asimetrías y las concibe como aceptables, y éste es el problema fundamental de la EIB. Sin embargo, un acierto, al menos discursivo y político, es fortalecer la identidad étnica y nacional a través del bilingüismo, priorizando la lengua materna desde los primeros años de la educación básica, esto con el fin de no obstaculizar la competencia lingüística ni aminorar el potencial intelectual del alumnado; aunque la realidad manifestada en las escuelas se privilegia la identidad y la lengua nacional sobre la diversidad cultural y lingüística de los grupos étnicos, y no porque los maestros así quieran hacerlo, sino porque la

formación recibida, los contenidos educativos desarrollados y los libros de textos gratuitos utilizados conllevan estas tendencias. (Pérez, 2014)

Considerando lo anterior y de acuerdo con Bastiani (2012), la sociedad ha idealizado que pertenecer a un pueblo indígena significa atraso, necesidad, misticismo, inferioridad, etc. Las anteriores percepciones relacionan con una visión colonial porque son el resultado de una conducta que ha sido construida sin conocer la realidad de los pueblos, simplemente se cree, se les nombra, y se les categoriza de acuerdo a cánones vistos como correctos.

La forma de percibir ha sido el resultado de cambios a lo largo de la historia, la identidad del indígena se ha creado desde factores externos que han contribuido a crear imaginarios sobre estos. Sin embargo, es necesario reconocer los procesos de resistencia, donde estos grupos culturales han reivindicado ciertos aspectos identitarios contradictorio a las visiones generadas de manera exógena. (Hernández, 2016)

Lo planteado en el párrafo anterior, no se trata de historias de un pasado colonial, sino de experiencias actuales como lo es el caso de la investigación realizada en una escuela secundaria, donde los alumnos defienden su sentimiento de pertinencia identitaria ante los docentes, pese a la existencia de fricciones con estos<sup>16</sup>. Ahora bien, el indigenismo desde una visión esencialista o culturalista surgida como una política de atención en la década de los setenta en México, hizo uso de una antropología europea y norteamericana para dominar las áreas académicas y políticas, mismas que incidieron directamente en el sistema de educación indígena

Se pueden considerar tres tipos de indigenismos y, en los próximos apartados de la tesis, se abordarán dentro del marco histórico que responden a uno de los objetivos particulares. El primer episodio de percepción hacia estos pueblos se remonta desde la llegada de los españoles, la colonia; el México independiente hasta la revolución mexicana, a este se denominará como indigenismo preinstitucional; el indigenismo

---

16

institucionalizado es a partir de la década de los 40 y que se consuma con la creación del INI en 1948-

La mayor parte de los países latinoamericanos han utilizado conceptos como grupos étnicos, indígenas, minorías étnicas y pueblos originarios, como categorías para designar a los pueblos con descendencia de grupos culturales existentes antes de la conquista. Los estudios basados hacia estos pueblos han estado a cargo, en el mayor de los casos, por la antropología, que no son más como ya se mencionó, una extensión de la escuela norteamericana, por ejemplo; Francisco Gamio fue alumno de Franz Boas.

La percepción que actualmente se tiene es el resultado de la historia, las categorías de ayer siguen de manera latente, reflejan un componente estructural de racismo y constituyen una representación del mexicano mestizo (Barabas, 2000). Expresiones como *¡hazlo bien, no seas indio!*, *¡saluda, no seas Chamula!*, *¡qué bárbaro eres, ¡cómo aguantas!* (aludiendo a que sólo la rudeza de un *indio* tolera todo sufrimiento físico psicológico versus la delicadeza y visión proteccionista del hombre occidental) son expresiones cotidianas internalizadas no sólo en el mexicano biológicamente mestizo, sino en el indio culturalmente mestizo (autoconcepción que designa la dominación internalizada).

Un estudio realizado en la comunidad de Damasco<sup>17</sup>, reflejan que en las mismas instituciones educativas los alumnos de ascendencia indígena son objeto de prejuicios, menosprecio cultural, lingüístico y gastronómico (Hernández, 2012). El concepto de indígena, indio o pueblo originario se traduce en ciertos contextos como insulto, como sinónimo de pobreza, marginación, etc., todo lo anterior, como resultado de la estima social colectiva, construida a través del tiempo y reforzada por los mismos libros

---

<sup>17</sup> EL estudio se realizó en el año 2012 y plasmó en la tesis *Racismo intercultural en una escuela secundaria: el caso del Ejido Damasco*, el cual no difiere mucho de otra investigación realizada en 2016 en la localidad de Frontera Corozal.

de texto, la escuela, la iglesia, las políticas de atención a la diversidad, o cualquier estructura generada desde la lógica del mundo moderno/colonial.

Sobresalen comentarios cotidianos por su uso naturalizado: “caseritos”, “chamulitas”, “tenhuayacas”, “inditos”, “patarrajadas”, “apestosos”, “indígenas”, “no seas indio”, “pareces chamula”, “pinche indígena”, “patojos” , entre otros. Los profesores, la mayoría mestizos, son espectadores ante los sucesos dentro de la institución y es común escuchar quejas tales como “No me entienden cuando les explico”, “Únicamente hablan en su lengua y no les comprendo”, “Sólo quieren jugar”, “Pintando las sillas se la pasan”. Estos dichos y otros hacen relucir las diferencias. (Hernández, 2016, p. 13)

Si se considera el posicionamiento colonial, el indigenismo, es una opinión construida desde afuera, es decir, la visión y la teoría generada a partir de los estudios en estos contextos, aún con tintes de atención a la diversidad (mediante leyes o programas asistencialistas-paternalistas) no deja de ser excluyente u opresiva y se extiende a la mayor parte de los países latinoamericanos.

Desde la colonialidad del ser, se puede hablar que la identidad del denominado indígena ha sido construida sin el personaje principal, haciéndole un lado por ser vista como incapaz de crear o forjar su propia historia; está de más recordar la evangelización como medio de civilización impuesta a la fuerza, una visión occidental que permea en la actualidad con sentimientos de superioridad.

Considerando la colonialidad como punto para el análisis de las significaciones identitarias de los denominados pueblos indígenas u originarios, se analizará desde una perspectiva histórica en los próximos apartados los momentos del indigenismo y sus percepciones en cada momento.

## **2.7 El indigenismo: historia y educación**

El indigenismo se ha constituido como una línea de estudio, en torno a él se han aglomerado políticas educativas, económicas, sociales y de salud. Se pueden encontrar diferentes disciplinas e investigadores que han visto

en estos grupos culturales una posibilidad de investigación los cuales han evolucionado de manera conjunta con la transformación de las distintas realidades.

La manera de nombrarlos: indios, indígenas o pueblos originarios ha evolucionado conforme a las resistencias de estos grupos culturales, en este sentido, las políticas de atención a la diversidad surgidas en distintos rubros no han sido otorgadas de manera gratuita, las leyes de atención a la diversidad son producto de las resistencias y rebeldías de los pueblos dentro de este contexto histórico.

El tema identitario ha sido abordado con un fuerte impulso en la década de los 70, y gracias a ello se ha logrado acceder a diferentes derechos importantes, la intención de este trabajo es señalar que no se ha entendido el verdadero ser de los diferentes pueblos, empezando con forzarlos a crear una identidad a conveniencia de un trabajo académico que en muchos casos se transforma en proyectos políticos de atención fallidos por la falta de conexión con una realidad mal interpretada.

La identidad forjada dentro del indigenismo es una visión colonialista y de sentimiento paternalista, lo último establece relación con esta idea de integrarlos al proyecto nacional surgido en la época de José Vasconcelos, aspectos ya mencionados y que se seguirán haciendo en toda la tesis.

Para efectos de este trabajo, se divide la percepción de estos grupos culturales en dos momentos, la primera denominada preinstitucional (abarca la llegada de los españoles hasta la revolución mexicana), el segundo episodio llamado institucional (con la creación de la SEP en 1921 a la actualidad).

### **2.7.1 Preinstitucional: Colonia-independencia-revolución**

Mignolo (2014) establece que la modernidad/colonialidad surgen a partir de 1492 con la llegada de Cristóbal Colón a la hoy denominada América. La idea de mundo traída por los europeos, claramente contrastaba con la realidad de los grupos culturales de aquel entonces.

Desde la perspectiva del conquistador, encontraron un mundo alejado del cristianismo preciso de evangelizar por los medios necesarios. Se visualizó un mundo pagano, idólatra, bárbaro, etc., a quien era preciso mostrar la verdadera visión de mundo pues, con ello, se justificaba la subordinación de los mismos.

Durante la conquista, se visualizan a dos grupos; los dominados (como sujetos inferiores a los cuales era necesario apoyar o subordinar para que salgan del retraso o pecado en el que vivían), los dominantes (poseedores de la verdad epistemológica, seres superiores, con religión única verdadera). La estigmatización de aquel entonces no está tan alejada de lo actualmente vivido, se construye al otro, al enemigo, se descalifica lo diferente o cuestiona la supremacía y, como consecuencia, se justifica su dominación.

Desde la colonia, se han creado dos formas de dominación y construcción identitaria del indígena; la primera radica en la evangelización y el sentimiento de superioridad, la segunda como estrategia de gobernabilidad y control, donde a pesar de saber o reconocer que no son seres inferiores, son necesarios para poder seguir manteniendo su estatus hegemónico. En ambos, se moldea al otro para responder a intereses propios.

La conquista generó una idea, es decir, se creó una identidad para el indio (como en aquel entonces se reconocía al hoy indígena u originario). Los documentos, en su mayoría de religiosos católicos (Frailes, Dominicos, Jesuitas), establecieron categorías para poder identificarlos de los dominantes, se les interpretó con una visión que no entendía la lengua, la cultura, significaciones, etc., de los pueblos de ese entonces, pero aun así se les nombró sin que ellos se reconocieran como tal. (Barbas 2000)

La modernidad significó, tal como ya se mencionó anteriormente, el camino de Europa hacia la hegemonía, la imposición de su visión de mundo, le permitió usar la otredad para inferiorizar a los pueblos dominados, estos representaban lo contrario a lo moderno, lo correcto o moralmente establecido.

Es en este episodio histórico donde se construye al otro, al subordinado que hasta actualidad existe. No había instituciones para el reconocimiento institucionalizado del indígena, pero se les identificó y creó un patrón imaginario para diferenciarlos del resto de la sociedad e incluirlos en el proceso de castellanización y evangelización, lo anterior como una forma de afianzar su dominio, la intromisión en el pensamiento del dominado para que éste llegue a creer que lo ideal es el prototipo de hombre civilizado europeo.

Durante la Colonia la discusión en torno al indigenismo continuaba con la participación de pensadores y el establecimiento de leyes (Ley de Burgos en 1512, las Leyes Nuevas en 1542 y las Leyes de Indias en 1681, hasta la independencia de 1821 con la Nueva Constitución Liberal de 1824). En el contexto de esta sociedad colonial, el indigenismo preinstitucional se caracterizó por tener una justificación cristiana basada en una política de segregación. Este modelo continuó formalmente hasta el momento en que se aplicaron las leyes de reforma a mediados del siglo XIX.

Durante la época independentista se luchó por los derechos de los españoles nacidos en el continente denominado América, específicamente la Nueva España; no se trató de una independencia real, fue una pugna de poderes entre los grupos privilegiados. La estigmatización del indígena continuó, no existió ningún cambio trascendental, la marginación, pobreza les acompañaron junto con el sometimiento (económico, político, religioso) por ser considerados seres inferiores.

Ya establecido el México independiente, se impulsó un blanqueamiento del país, ésa era la alternativa para lograr el llamado progreso. La guerra de castas, el sometimiento de los Yaquis, entre otras, dan testimonio del intento de la erradicación del denominado indígena pues mediante la masacre, se lograría incorporarlos hacia una homogenización cultural, pero eso sí, sin que fueran realmente iguales.

Los episodios históricos vividos desde la consumación de la independencia (o traslado de poderes a los criollos), hasta la revolución, han

sido por la lucha de poderes de los que se encontraron en ese entonces en las estructuras más altas del poder. Así también, la revolución que trajo el derrocamiento de Porfirio Díaz, no significó un cambio en la percepción, aunque se avizoraba la integración de esta visión al campo de la educación.

Así pues, la constitución de 1917 fue creada por los intelectuales que en ningún momento consideraron la visión de mundo de los pueblos indígenas. Se pasa momentáneamente de la erradicación a la política de asimilación o integración de éste a la vida nacional, así fue la visión también de José Vasconcelos primer Secretario de Educación pública. El objetivo era crear un país sin el otro, para ello era necesario la castellanización de forma obligatoria para acceder a la patria.

La educación empieza a jugar un papel importante, se convierte en el instrumento ideal para desindianizar (Bartolomé, 2006) al otro, para que estos dejaran de ser un obstáculo para la constitución de una nación moderna. México había dejado de ser una colonia española, pero la modernidad y la colonialidad en la perspectiva de mundo seguía vigente en todos los sentidos.

### ***2.7.2 Institucionalización y educación: 1921 - actualidad***

Este recorrido histórico permite visualizar desde la colonia hasta la década de los cuarenta, periodo donde existe la visión de cambiar al denominado indígena (indio, indígena, pueblo originario o cómo se le llamara dependiendo al momento histórico). Existe una perspectiva desde entonces de lo que son y, a partir de ello, se ha generado una versión de lo que deberían de ser de acuerdo a intereses de la cultura dominante.

La institucionalización de los diversos pueblos en México, así como su denominación, se refuerza con la etapa posrevolucionaria, se genera una alta insistencia por lograr la construcción y consolidación del Estado-nación<sup>18</sup>. En esta etapa, el Estado implementa una política cultural hacia

---

<sup>18</sup> Encomienda iniciada por José Vasconcelos.

los pueblos *indígenas* o *indios* como se les solía llamar aún en aquel entonces. Bajo el argumento de instrumentar estrategias que logren incorporarlos a la sociedad nacional o, mejor dicho, para unificar a la población mexicana. El impulso inmediato se basa en la representación del indígena a través de pinturas, la vestimenta, de los momentos de participación en el movimiento revolucionario, una forma de dar vida a una realidad mexicana, pero sólo por medio de una creación culturalista sin sentido, porque tal cual ya se mencionó, eran ideas superficiales porque en realidad se conocía poco de la gran diversidad cultural del país.

La visión era contundente, ser el otro minoritario o excluido en un contexto *mestizo* representaba solo un nombramiento que por sí solo podría simbolizar exclusión, entonces los “indígenas conforman una categoría social que establece por oposición a la sociedad dominante representada, a nivel regional por el sector mestizo o ladino” (Vargas, 1994, p. 73). En ese momento, se trataba de eliminar las representaciones culturales y fortalecer los límites de la creación cultural mestiza occidental frente a la aportación de los pueblos *indígenas*.

Para generar mayor legitimidad al gobierno cardenista, se continuó con la creación del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, quien se encargaría de administrar los asuntos políticos referentes a los proyectos socialistas. Ante la proliferación de instituciones dirigidas a los pueblos indígenas, surge el indigenismo institucionalizado, que se ocuparía de operar los proyectos educativos-culturales y lingüísticos de las comunidades indígenas.

Así se crea, en 1944, el Instituto para la Alfabetización de Lenguas Indígenas, con la contribución de Swadesh, y más tarde, se hace presente el Instituto Nacional Indigenista (INI), en 1948. El INI se convertía en la institución administradora de los proyectos culturales y lingüísticos para las comunidades, además fue un espacio de experimentación de los antropólogos, quienes escribieron sobre el comportamiento de los pueblos indígenas.

Para Aguirre Beltrán es inconcebible una nación donde coexistan grupos lingüísticos y culturalmente distintos. En su lugar, la nación debería asociarse a la dialéctica establecida entre clases sociales estructuralmente articuladas y opuestas. Contradicción entre clases que, retomando al marxismo, se resuelve por medio de “la síntesis sin clases. (Bertely, 1998 p. 85)

Tal hipótesis marcó las acciones posteriores hacia las comunidades indígenas y se fortaleció el indigenismo centrado en indígenas que servirían de intermediarios culturales y lingüísticos entre el Estado y las comunidades indígenas. Este intermediario o “corredor” (Wolf, 1959) concibió el proceso de formación nacional como una especie de construcción de redes, que comunica lo local con lo nacional, una forma de mediación cultural y lingüística.

A continuación, se presenta las instituciones que estuvieron a cargo de la Educación Indígena desde 1921.

*Cuadro 6: Instituciones a cargo de la Educación Indígena*

Año	Institución o departamento	Aspectos importantes	Denominación
1921-1926	Departamento de educación y cultura para la raza indígena	Misiones culturales	Indígena/indio
1930-1934	Oficina de Educación Indígena	Proyecto tarasco Primer intento de educación bilingüe	Indígena/indio
1936-1946	Departamento de Asuntos Indígenas	Cartillas de alfabetización	Indígena/indio
1947-1978	Dirección General de Asuntos Indígenas	Creación del INI Plan de 11 años Modelo bilingüe	Indígena
1978- 1993	Dirección General de Educación Indígena	Modelo bilingüe bicultural. Modelo intercultural Bilingüe	Indígena

Fuente: Elaboración propia a partir de diversas lecturas.

En el periodo de la institucionalización y folklorización de los pueblos indígenas, se optó por la búsqueda de intermediarios para establecer un

punto entre la lengua hegemónica y las distintas lenguas del país, a partir de ello se crearon canales para la conformación de supuestos de la cultura e identidad *indígena*, surgiendo lo místico, el folklor, inventado para dotar de una historia gloriosa pero desastrosa en la arena pública actual. (De la Peña, 1996, p. 119)

Es en la idea de trabajos antropológicos impulsados por el INI, cuando se sientan las bases de la educación brindada en contextos indígenas, aun con la llegada de otras corrientes, se ha tenido un proceso de institucionalización de lo que se cree estos pueblos representan (Chong, 2001).

Es a partir de 1948 cuando se da un fuerte impulso a la institucionalización de la identidad de los grupos culturales distintos al *mestizo*, se da inicio a este proceso con una serie de nombramientos y etiquetamientos a los diferentes grupos culturales denominados como indígenas. Es decir, para poder brindar educación, antropólogos como Gonzalo Aguirre Beltrán se dieron a la tarea de documentar ciertos aspectos culturales y, a partir de ello, se otorgaron los nombres.

### **2.7.2 Marco Jurídico de la Educación indígena**

El proceso de escolarización de la población indígena en las instituciones educativas oficiales ha pasado por varias reformas legislativas en las últimas décadas, esto ha marcado un reconocimiento y una atención especial a los derechos jurídicos de las comunidades indias; sin embargo estas reformas no han sido parte de un acto más amplio de justicia social del Estado, más bien han sido motivadas por las presiones que organizaciones sociales, campesinas e indígenas han desarrollado desde la década de 1940 así como el movimiento indigenista que, desde finales de la década de los sesenta, protagonizó la reivindicación de los derechos indígenas que buscaban pasar de ser simplemente sujetos sociales a convertirse en nuevos actores sociales capaces de intervenir y construir su propia historia.

No obstante, políticamente ha habido reformas o se han diseñado diversas normas que buscan atender supuestas demandas indígenas, sin embargo, se han privilegiado muchas más reformas estructurales a favor de la modernización en aras de la globalización. Si bien los discursos han variado, de acuerdo a las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales de cada época, en este subpartado me propongo analizar los elementos jurídicos vigentes que le dan fundamento legal a la EIB, desde la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la UNESCO, la ONU, hasta las legislaciones nacionales y locales. Este ejercicio permitirá ver cómo han impactado en el currículum y el escenario escolar.

A partir de 1953 la UNESCO ha impulsado el uso de las lenguas locales para los primeros grados de educación básica en los países en los cuales tiene injerencia. México pertenece a la instancia internacional antes mencionada, como consecuencia ratifica lo propuesto y los traslada a los programas de estudio aplicables en todas las escuelas del país, lo mismo se ha realizado con el convenio 169 de la OIT<sup>19</sup> que en su artículo 27 expresa que:

Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar.

Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin. (OIT, 1989)

---

<sup>19</sup> México es miembro de la OIT y se ratifica en 1991

Ésta prescribe que la EIB debe partir de los conocimientos locales de modo que se consideren en la currícula escolar los conocimientos construidos socialmente y transmitidos a través de los propios códigos lingüísticos y que la autoridad educativa debe potencializarla. Desde esta perspectiva la lengua es fundamental y la OIT prescribe en su artículo 28:

Que a los niños indígenas se les enseñe a leer y escribir en la lengua materna y que se les ofrezcan oportunidades para que aprenda la lengua oficial de su país o nación con el fin de que se apropien de ambos instrumentos comunicativos (OIT, 1989).

Lo planteado por la OIT es una parte fundamental del biculturalismo empleado desde la conformación del DGEI en 1978, misma que impulsó la educación bilingüe bicultural (EBB) y cuya continuación es la actual Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Algunos aspectos parecidos se encuentran en la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos de la UNESCO promulgada en 1996 en la ciudad de Barcelona, enfatiza la relación existente entre las comunidades y su espacio geográfico, estableciendo su derecho al uso de su lengua materna en público y privado, así como la enseñanza en la misma, permitiendo en ello la autoidentificación y cohesión cultural entre los miembros de las comunidades.

También establece el derecho a ser reconocidos como miembros de una comunidad lingüística (DUDL, 1998). De hecho, la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico) señala la importancia de iniciar el aprendizaje de las segundas lenguas lo más temprano posible, desde el preescolar (Schmelkes, 2011). Sin embargo, si bien hay avances en los derechos lingüísticos, el gobierno no ha creado los mecanismos necesarios para cristalizar unas políticas y programas educativos que fomenten el estudio y preservación de las lenguas indígenas, si bien existe el INALI su participación en la formulación de las políticas educativas y lingüísticas es aún limitada (Xitakame Ramírez, Lingüista Wixárika, UDG, octubre del 2013).

Por su parte, la *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*, considerada por la UNESCO en el 2001, se manifiesta la necesidad del reconocimiento de la diversidad cultural para la identidad y dignidad de los pueblos, con la finalidad de con el fin de fomentar su desarrollo y garantizar sus derechos humanos. (SEP, 2008)

En el 2003 la UNESCO dio a conocer una serie de directrices para orientar el uso de las lenguas minoritarias en la educación, agrupadas en tres grandes principios:

apoya la enseñanza de la lengua materna como medio para mejorar la calidad de la educación basándose en la experiencia y los conocimientos de los educandos y los docentes, 2) apoya la educación bilingüe y/o plurilingüe en todos los niveles de enseñanza como medio de promover la igualdad social y la paridad entre los sexos, y como elemento clave en sociedades caracterizadas por la diversidad lingüística y 3) apoya los idiomas como componente esencial de la educación intercultural a fin de fomentar el entendimiento entre distintos grupos de población y garantizar el respeto de los derechos fundamentales. (SEP, 2008, p. 10)

El párrafo anterior se considera dentro de los parámetros curriculares para la enseñanza bilingüe en educación indígena, planteado en el 2008 durante el sexenio de Felipe Calderón. Se hace en él un importante reconocimiento sobre la necesidad de la educación en dos lenguas, pero se limita al campo discursivo del deber ser, es decir faltó el trabajo por conseguir lo plasmado dentro de las leyes.

### **2.7.3 Marco Jurídico Nacional**

En México es clara la presencia de los pueblos *indígenas* en las recientes políticas públicas del Estado como clara es también la creciente desterritorialización de las lenguas y culturas indígenas-, se han vuelto visibles en muchos ámbitos del país (Muñoz, 2009), no obstante, aún resulta extraña la idea del derecho a hablar nuestra lengua. Sin embargo, surge como una necesidad de reclamar este derecho desde pueblos indígenas y sólo es entendible cuando asumimos la posición del otro cuando está

amenazada, limitada o prohibida nuestra identidad lingüística (De León, 2001:208).

En el plano nacional la modificación en 1992 del Artículo 2º constitucional reconoce a la nación con una composición pluricultural sustentada en sus pueblos indígenas que está en concordancia con los compromisos internacionales adquiridos. Este reconocimiento constituye un punto de partida para una serie de reformas políticas, educativas, normativas, formativas, curriculares y administrativas.

En este sentido la constitución política de México señala que el Artículo 4, párrafo 9, toda persona tiene derecho al acceso a la cultura y al ejercicio de sus derechos culturales, pero también afirma que el Estado promoverá los medios para la difusión y desarrollo de la cultura atendiendo a la diversidad cultural en todas sus manifestaciones y expresiones con pleno respeto a la libertad creativa. El hecho es que si el Estado promueve los medios para su difusión terminará convirtiendo su acción en una política de identificación. (Giménez, 2004)

En materia educativa, la base jurídica del Sistema Educativo Nacional (SEN) que ofrece para todos los mexicanos y sin distinciones culturales se encuentra prescrita en el Art. 3º Constitucional y en la Ley General de Educación. Para este análisis extraemos el párrafo 2, apartado b y párrafo V:

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia [...] Será nacional, en cuanto -sin hostilidades ni exclusivismos- atenderá [...] a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura [...] el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativas [...] y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura [cursivas mías].

Sin embargo es importante observar que dicho artículo resalta el patriotismo y el nacionalismo al hablar de acrecentamiento de nuestra cultura (en singular) y en menoscabo de las culturas (en plural) o de la pluriculturalidad reconocida en el Artículo 2º; además, el atenderá todos los

tipos y modalidades educativas está acotado o limitado a los servicios educativos ofrecidos por el mismo Estado (educación inicial, preescolar, primaria, secundaria oficiales), es decir, no contempla la educación alternativa, autónoma y popular; es evidente también la inconsistencia entre el Artículo 2° que reconoce la pluriculturalidad y el Artículo 3° que no especifica qué tipo de educación será para la población *indígena*: reconoce pero no atiende, es decir, no establece ninguna diferencia entre el tipo o modelo de educación indígena y general.

El Programa Sectorial de Educación 2013-2018 define la educación primaria y secundaria como el nivel educativo de tipo básico en el cual se forma a los educandos en aprendizajes de lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración del mundo natural y social, y desarrollo personal y para la convivencia, y que en sentido estricto no es una definición cuando se resaltan sus componentes. A la vez hace una distinción entre primaria general e indígena: la primera es definida “como el servicio educativo en que se imparte la educación primaria a niños en edad escolar de seis a catorce años de edad en los medios urbano y rural; mientras que la segunda, es el servicio de las escuelas primarias ubicadas en comunidades indígenas [dependientes de la DGEI de la SEP] impartida por maestros y promotores bilingües en la lengua materna de las comunidades y en castellano, a la población de seis a catorce años de edad. Un modelo educativo otro para la población otra, una utopía cuando ambos modelos educativos obedecen a un mismo diseño curricular y con similitudes pedagógicas.

En la reforma educativa impulsada por el gobierno peñista en septiembre del 2013 se promulgaron modificaciones a la Ley General de Educación y dos nuevas leyes reglamentarias del artículo tercero: la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y la Ley General del Servicio Profesional Docente que permiten crear condiciones más favorables para el mejoramiento de la educación pública.

Estas condiciones se expresaron en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 cuyos referentes son el artículo tercero constitucional y el contenido de la Ley General de Educación. En él se establecen seis grandes objetivos, entre estos, el dos y el cuatro son de particular relevancia para este trabajo:

Objetivo 3: Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.

Estrategia 3.4.: Impulsar la educación intercultural en todos los niveles educativos y reforzar la EIB para poblaciones que hablen lenguas originarias.

Líneas de acción 3.4.2.: Privilegiar la expansión de oportunidades educativas [...] con modelos cultural y lingüísticamente pertinentes; 3.4.5.: Asegurar que los maestros [...] hablen la lengua originaria de la comunidad; 3.4.7.: Asegurar la pertinencia cultural y lingüística del currículo y los materiales educativos.

Objetivo 5: Promover y difundir el arte y la cultura como recursos formativos privilegiados para impulsar la educación integral.

Estrategia 5.3.: Fortalecer la identidad nacional a través de la difusión del patrimonio cultural y el conocimiento de la diversidad cultural

Línea de acción 5.3.2.: Difundir las expresiones de las culturas populares, indígenas

Son todos los objetivos, estrategias y líneas de acción pertinentes en materia de diversidad cultural y lingüística, sin embargo, aunque habla de inclusión, de EIB, de pertinencia cultural y lingüística del currículo y los materiales educativos, de la concordancia lingüística entre maestros y alumnos, entre otros... ¿son posibilidades reales o son las utopías angelicales del sexenio? ¿Es el reto particular del PSE o es un reto sistémico y del conjunto del gremio magisterial?

El programa reconoce que el currículo de la educación básica ha estado sobrecargado de contenidos prescindibles el cual impiden poner énfasis en lo indispensable, esto se ha traducido en la falta de pertinencia de éstas en

las zonas rurales e indígenas, para ello se pretende reforzar la EIB en todos los niveles educativos.

Es importante señalar que la EIB no necesariamente se convierte en una prioridad para el Estado, es más bien una petición de los propios comuneros o ejidatarios, tal es el caso de Damasco, quienes también solicitaron una escuela de educación para el medio indígena, pese a tener ya una escuela primaria general.

### **CAPÍTULO 3. CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA E IDENTIDAD**

En apartados anteriores se ha tratado de ver la importancia de los estudios regionales en la parte educativa, así también la manera en cómo la escuela puede llegar a convertirse en el brazo ejecutor de la modernidad, permitiendo la conformación o imposición identitaria de los cuales a ella asisten. Se puede entender también que el proceso de colonización de los grupos culturales sometidos, ha traído consigo la omisión de sus saberes, historias e identidad, se han eliminado desde programas de estudio mediante un falso discurso intercultural, se ha convertido en una estrategia funcional. (Walsh, 2007)

La percepción de mundo y las formas de lograrlo para intereses propios del colonizador, se ha dado de manera excluyente y violenta, la formación escolar en el mayor de los casos se traduce en un modelo eurocéntrico que conforma al sujeto modelo.

En este capítulo, se tendrá el acercamiento a la construcción metodológica, pero, además, en respuesta a los objetivos de la investigación y del nudo seis, se analizará el enfoque intercultural de los programas de estudio y de los libros de texto empleados para favorecer la comprensión lectora en alumnos de ascendencia *indígena*.

### **3.1. Acercamiento metodológico**

La investigación es de corte cualitativo, está situando el proceso de investigación en un plano epistemológico interpretativo por tener un carácter reflexivo de la acción social, permitir la producción de datos descriptivos e históricos, como las propias palabras de las personas y reconocer que somos parte del mundo social (Barragán, 2006). Considero como método a la etnografía educativa crítica, con la finalidad de no perder el enfoque del trabajo desde la colonialidad del poder, entendiendo que desde Mejía y Sandoval (2008) no se le visualiza como algo inocente, sino condicionado por los intereses del investigador.

A partir de lo anterior no es posible un conocimiento objetivo, puesto que lo observado implica la subjetividad de quien observa, de esto se deriva que abordar un objeto-sujeto externo no es posible, no hay separación entre sujeto-objeto, de este modo el sujeto-objeto de estudio interactúan y son inseparables, tienen una influencia recíproca (Hessen, 1998). El investigador siempre deja huella sobre el sujeto investigado y viceversa.

Considerando los objetivos de la investigación se considerará para la presente tesis el método etnográfico planteado por María Bertely, porque permite no solamente documentar la realidad vivida en las escuelas y comunidades de la Zona Selva-Altos, sino que ayuda, además, al posicionamiento crítico del presente.

#### **3.1.1 Etnografía educativa crítica**

Retomo a Bertely (2000) para considerar al profesor investigador como el eje rector del proceso educativo, es decir, la propuesta metodológica asume la responsabilidad de conjuntar la teoría y práctica para la mejora educativa, sabiendo que no es posible un análisis alejado de la realidad, pero tampoco sin considerar los factores externos.

Las técnicas propuestas por la etnografía educativa responden al enfoque interpretativo permitiendo el análisis de las significaciones

identitarias; Serra (2004) lo menciona como un proceso que se apoya en un estudio descriptivo y reflexión de diferentes aspectos sociales de alguna cultura específica. La parte crítica dará la pauta necesaria para forjar el informe desde las mismas estructuras el cual determinan e institucionalizan los referentes culturales.

Ahora bien, el proceso metodológico multilocal de acuerdo a los nudos presentados por la investigación (específicamente el nudo geográfico), debió realizarse en diferentes lugares o localidades, por tal razón se consideró la propuesta de George Marcus (1989) para referir que la etnografía sale de los lugares y situaciones locales permitiendo la circulación de significados, identidades en un tiempo y espacio difuso. Esto responde a la movilidad realizada en las distintas sedes donde se recabó la información empírica del proceso de investigación, por tal razón la etnografía tradicional basada en largas estancias no es opción para el presente, considerando que se dieron en cortos espacios y tiempos determinados.

El enfoque planteado desde la teoría colonial permite que los datos obtenidos puedan ser analizados desde las estructuras de poder, permitiendo visualizar los procesos de significación y dominación que se tienen respecto a las identidades de los grupos culturales a quienes se les ha denominado como indígenas, los cuales responden a procesos educativos poco exitosos. Por tal razón, la etnografía crítica, permitirá dar ese cuestionamiento, no limitándose a una revisión superficial.

Entonces, ¿por qué etnografía en la educación? según Bertely (2006) la investigación etnográfica se justifica en la escuela por la situación caótica que vive la mayor parte del sistema educativo y los procesos que en éste trascienden, dentro de los cuales encontramos la baja calidad, inequidad, falta de contextualización, etc., por tal situación propone;

Uno de los retos del etnógrafo educativo estriba en comprender, desde dentro y en situaciones específicas, las representaciones sociales (oficiales y no oficiales, escritas u orales, informadas o fundadas en la opinión pública) que conforman el entramado cultural de la educación escolarizada. Esto no implica encontrar una verdad, sino inscribirse e

interpretar las múltiples verdades que ponen en duda la legitimidad del discurso escolar hegemónico y que permiten desentrañar las lógicas discursivas, las producciones y amalgamas significativas, las fisuras y vacíos ocultos tras una racionalidad aparente, así como las voces silenciadas que conforman la cultura escolar. (Bertely, 2006, p. 34)

La etnografía crítica permite mejorar no sólo los procesos de enseñanza aprendizaje, sino todo el sistema educativo mediante alternativas de promoción de la equidad en una sociedad desigual; permite generar políticas de atención educativa a los grupos silenciados y desterrar aquellos discursos políticos que sostienen que en las escuelas todo marcha bien. Para ello, se apuesta a la crítica sí, pero con una propuesta develadora de la realidad desde los mismos pueblos.

Recurrí a la etnografía porque me pareció el método ideal para apreciar elementos que le dan sentido o significado la manera como construyen los habitantes de la zona selva-altos su identidad. El objetivo fue crear un puente que permitiese analizar la construcción identitaria sin caer en esencialismos, por ello el posicionamiento crítico y el involucramiento con los actores desde el lenguaje mismo, fueron los adecuados para la recopilación y análisis de información.

### ***3.1.2 Sujetos de investigación y criterios de selección***

De acuerdo con los objetivos planteados, los sujetos de investigación están limitados por los nudos ya explicados con anterioridad y son representados en voces de docentes, autoridades educativas, alumnos, docentes, padres de familia y sabios de la comunidad. Fueron seleccionados por su disposición de participar en la presente investigación, tal cual lo plantea Bernal (2008) como personas que, por sus vivencias, capacidad de empatizar y relación en el campo, pueden ser de apoyo para acceder a información importante.

- Alumnos

Los alumnos que participaron en el trabajo fueron 13 para el caso de primaria, y 9 de secundaria. Es preciso mencionar, la observación participante se dio de manera general y se puso énfasis en algunos procesos de resistencia o no afinidad cultural presentada en el contexto escolar.

Se lograron concretar las 22 entrevistas previstas, en ellas se trató de que los educandos se sintieran en confianza, para lo cual algunas se dieron fuera del contorno escolar. Aunado a esto, la comunicación en un lenguaje común permitió la correcta implementación de la entrevista en profundidad.

- Docentes

De los 12 profesores con los que se realizaron entrevistas, nueve (entre primaria y secundaria) son pertenecientes al grupo cultural *indígena tseltal*; los tres restantes, del nivel de educación secundaria. Es preciso para mí mencionar que la escuela ubicada en el Municipio de Oxchuc pidió el anonimato de la clave de la institución, nombre de los docentes, etc., por el temor a cualquier represalia de la reforma educativa, aun cuando se les la finalidad del presente. En virtud de lo anterior, se opta por mantener una actitud de respeto ante la solicitud hecha.

- Padres de familia

Los padres de familia fueron abordados en su momento en reuniones organizadas por las diversas instituciones ubicadas para la presente. La presentación realizada por los directores escolares, dio la oportunidad de acceso a charlas con los mismos, incluso se presentaron momentos en los que se dieron invitaciones a su hogar para profundizar en las charlas sostenidas.

- Sabios de la comunidad *Nantik/Tatik*

El acercamiento a la madre o padre de todos, fue consecuencia misma del trabajo, los propios alumnos y padres de familia, al no tener conocimiento de algunos de los cuestionamientos realizados, remitieron o sugirieron que se cuestionara a los de mayor edad quienes albergan el conocimiento colectivo. Los sabios no opusieron ningún tipo de resistencia, a ellos les gustó la idea de contar sus orígenes, apoyar a los tuitiles (más pequeños), pues para es algo que no pueden rechazar, más aún cuando es para compartir.

- Autoridades educativas:

De las cinco entrevistas previstas únicamente se lograron concretar tres quedando como promesa reprogramarse más adelante por motivos de la contingencia nacional. A diferencia de los anteriores, se tuvo que ser más concreto por el tiempo, llevándose las tres entrevistas en el espacio laboral de los mismos. Lo anterior no significó ningún obstáculo y se mostraron amables en todo momento.

### **3.1.3 Trabajo de campo**

El trabajo desde un principio propone que, para una investigación en contextos *indígenas*, se debe tener conocimiento del espacio geográfico, cultural y lingüístico para desarrollarse con mayor facilidad en la recopilación de información, así como desarrollar un mejor análisis en el tratamiento de los datos.

Para fortuna de la investigación, el ingreso a las instituciones educativas, el espacio laboral de las autoridades educativas, así como a los hogares de padres y sabios de la comunidad no fueron de gran dificultad, tal como se mencionó en el párrafo anterior, el conocimiento del espacio, pero sobre todo de la lengua, fue el detonador para que cualquier pequeño inconveniente se resolviera en una charla.

Las actividades dieron inicio en el mes de octubre de 2018, finalizando en noviembre de 2019; la primera escuela a la que se tuvo la oportunidad

de asistir es la ubicada en la comunidad de Damasco (municipio de Ocosingo), aunque al principio la idea era concluir primero una localidad antes de iniciar otra, la misma participación e involucramiento en ciertas actividades permitieron atender varias instituciones casi al mismo tiempo.

#### Entrevistas:

Se organizaron por medio de un guion realizada en coordinación con los objetivos de la investigación, no obstante fue flexible y se fue acoplando a las pláticas sostenidas con los sujetos considerados para el presente. Se entiende la entrevista como “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas. Como técnica de recogida de datos, está fuertemente influenciada por las características personales del entrevistador”. (Denzin y Lincoln, 2005, en Vargas, 2012, p. 643)

Considerando lo anterior, la entrevista efectivamente fue flexible al momento de interactuar con los alumnos, padres de familia, docentes o autoridades educativas, mismas que fueron grabadas para posteriormente ser transcritas.

#### Observaciones:

La observación permitió obtener aspectos importantes desde las perspectivas de los actores que intervienen en el proceso educativo de la zona selva altos, porque se va observando, interactuando y tomando notas se los sucesos ocurridos, “la observación permite captar la complejidad del sujeto como productor de sentidos, así como sus potencialidades de transformación, y no concebirlo como simple reproductor de estructuras”. (Sánchez, 2008, p. 96)

Si se realiza un análisis de la propuesta de Sánchez (2008), la observación desde esta perspectiva abona a la intención de la presente tesis, porque aparte de abonar al registro o recopilación de información, toma una

postura al referir a los sujetos no solo como simples reproductores, sino como agentes que construyen, modifican o afianzan su identidad o realidad.

### **3.2 Contenidos educativos: diversidad cultural y lingüística**

Los contenidos educativos de la escuela primaria y secundaria son también políticos, cuyo aprendizaje, entendido como la apropiación de los contenidos que establece el currículo oficial de la primaria (Treviño, 2010, p. 303) tiende a perfilar un determinado tipo de sujetos acorde a los principios globales. Los contenidos educativos son necesariamente transformables de acuerdo al modelo de sociedad en turno.

Si bien, diversidad e interculturalidad se están visibilizando, naturalizando e introduciendo en nuestras aulas a través de currículos, programas, materiales y cursos de actualización para docentes (Medina, 2009), todavía los contenidos curriculares, entendidos como el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que los alumnos deben adquirir al final del periodo escolar, son construcciones sociales poco vinculados con los conocimientos locales de los alumnos. Y, si bien se incorporan algunos contenidos indígenas en la EIB, estos no serían elegidos por ellos si escogerían si se les consultara (Corona Berkin, 2007, p.33), y si se les preguntara, probablemente no aterrizarían en la práctica sin que fueran complementados con una formación docente eficaz.

Los contenidos son excluyentes porque están organizados conforme a un modelo de la cultura que separa los elementos culturales de su contexto y función social, así como de su significación simbólica para colocarlos en categorías apriorísticas (Gasché 2002, en Gutiérrez, p.20) de cuño occidental, produciendo con esto la invisibilización y negación de los pueblos originarios, que ha mantenido distintas jerarquías raciales hasta nuestro presente.

Esto forma parte de los discursos de los profesores: “prácticamente el gobierno está echando para abajo la lengua indígena, si es así no va ver avance en la educación, en lugar de que el gobierno quiere avance, va para

abajo” (Yasir, profesor de educación primaria, 2018), es decir, reconocen que los contenidos de la EIB están alejados de la práctica comunitaria además de percibir de modo generalizado el ser indígena:

Ahora los contenidos ya no están acordes según la cultura indígena, sólo dice cultura sin especificar si es tsotsil, tseltal, ya sabemos nosotros que cultura es un concepto generalizado, y eso va a depender, yo como maestro, si lo quiero seguir trabajando (Yasir, profesor de educación indígena, 2018).

De esta conceptualización deriva también la del *indígena*, que es generalizada, es decir, se maneja una forma estándar de ser *indígena* sin reconocer sus particularidades étnicas, es una sola etnicidad. Frente a esta condición, la práctica docente termina homogeneizando la diversidad: utiliza un código estándar de comunicación a través del español.

No obstante, el plan de estudios para educación básica 2011 e incluso el 2018, contemplan contenidos propios del acervo cultural de los denominados *pueblos originarios*, de sus saberes y cosmovisiones, reconociendo sus conocimientos ancestrales y actuales, propiciando el acceso a los conocimientos científicos e instrumentales provenientes del mundo en que nos movemos (SEP, 2011, p. 57). Esto prescribe la contextualizan de los marcos curriculares a partir de la investigación de los conocimientos locales, pues recupera la visión de los pueblos originarios en cuanto a su representación del mundo: la escuela debe abordar los conocimientos filosóficos, científicos, matemáticos, lingüísticos, históricos, económicos y geográficos de los pueblos, así como sus valores y formas propias de aprender y enseñar, entre otros, porque definen su identidad, además de que deben utilizar formas propias de aprender y enseñar (SEP, 2011).

La diversidad cultural, en principio, debe ser abordada a través de los contenidos escolares y libros de texto, más aun, debe ser la práctica cotidiana, por lo tanto, la escuela se presenta como la extensión de la comunidad, un reflejo y una construcción de ella, en la que se refleje la

cosmovisión de los habitantes. Para la SEP los contenidos escolares son definidos de modo ambiguo:

El conjunto de conocimientos (información que se considera útil y significativa y que se procesa, almacena y recupera en situaciones posteriores), hábitos, habilidades y destrezas que la escuela selecciona de la cultura a través de consensos sociales para que los alumnos los adquieran, construyan y apliquen, por medio de la experiencia educativa. (SEP-DGEl, 1999, p. 28)

Una crítica fundamental es que se reduzca el conocimiento a información útil porque puede alimentar una visión pragmática sustentada en la filosofía liberal de invisibilizar la profundidad semiótica de los conocimientos ancestrales. Este reduccionismo permite preguntarnos: ¿de qué conocimiento se habla, de qué tipo, de quién es la utilidad o utilidad para quién? Con esto no se quiere decir que el conocimiento no debe ser útil, al contrario, debe ser el sustento de las acciones colectivas y el objetivo de las prácticas escolares, entendidas como el conjunto de acciones e ideologías educativas de maestros, padres y autoridades comunitarias que constituyen las diferentes realidades escolares. (Muñoz, 2002, p.13)

Desde la visión indígena, el conocimiento no es sólo información ni se reduce sólo a su utilidad, es semánticamente toda la cosmovisión de cada grupo étnico, por lo tanto, en términos de diversidad, la escuela no debe ser selectiva de la cultura a través de consensos sociales porque emerge una pregunta obligada: ¿quién hará la selección y cultura de quién? hay que ver dichas selecciones como puntos de partida para aprendizajes integrales y holísticos de las identidades culturales ya que la selectividad -en su sentido estricto- parcializa la realidad, la diversidad cultural no admite consensos porque puede legitimar unas sobre otras.

Esto permite entender que la escuela no es un espacio de aculturación en sentido estricto, sino dinámico de enseñanza y aprendizaje basado, hasta cierto punto, en la cultura local; por lo tanto, ejercer la docencia en la diversidad cultural no solamente depende de las habilidades didácticas de los profesores para contextualizar dichos contenidos educativos, sino de los

valores políticos y culturales comunitarios. También las políticas educativas deben proveer de herramientas pedagógicas a los profesores: las buenas intenciones de las legislaciones son insuficientes por sí mismas si no están acompañadas de procesos formativos respetuosos de la diversidad y del compromiso social de los docentes, ¿pero ¿cómo se da este proceso de inclusión en los libros de texto y cómo se aborda?

### **3.2.1 Libros de texto gratuitos en la conformación identitaria**

Los libros de Texto Gratuito (LTG) que se distribuyen de manera uniforme en todo el país, es parte de la idea Vasconcelista de conformar una nación con identidad y sentimiento nacionalista. Es en la década de los años 30 del siglo XX cuando se inicia con la idea del uso de lenguas distintas al español para la enseñanza en las escuelas.

La celebración del Primer Congreso Indigenista Interamericano llevado a cabo en Pátzcuaro del año de 1940, trajo consigo la intervención de lingüistas y antropólogos en el reconocimiento de los pueblos *indígenas*, la representación de diferentes países marcaría un episodio importante en la conformación de programas políticos, económicos y educativos para los pueblos que entraban a un reconocimiento institucional.

La forma en cómo se les denominaba a los grupos culturales distintos al hegemónico, era entre indios e indígenas. Durante el congreso interamericano realizado en México en 1942 se puede visualizar el manejo conceptos de indios o indígenas:

Se propone a todos los países de América la adopción de los siguientes postulados para su política educativa con los indios:

1. Enseñanza de la lengua nacional en todas las escuelas de indios.
2. Reconocimiento de la importancia de las lenguas nativas como un aspecto de la personalidad indígena; así como de su uso en las etapas iniciales de la preparación educacional y vocacional entre los indios.

3. Respecto a su personalidad indígena, así como a sus hábitos positivos de organización social y manifestaciones típicas de su cultura (Cita).

Algunos aspectos importantes a resaltar son precisamente la concepción respecto a los que no sabían si llamarles indios o indígenas. El congreso es la antesala de los libros de texto y atención a la parte educativa de los denominados hoy *pueblos originarios*, se puede ver la conformación de una idea su posible identidad, pero de entrada se hace un calificativo “solo pueden ser rescatados aquellos hábitos positivos”, ¿quién definiría entre lo bueno y lo malo?, la misma idea de modernidad, la lengua nacional como símbolo de progreso o desarrollo es lo que se vio en aquel entonces y hoy se sigue desarrollando con distintos nombres.

Con el plan nacional de 11 años, Torres Bodet da un fuerte impulso para que los alumnos a nivel nacional tuvieran acceso a libros de manera gratuita, donde el Estado mexicano sería el encargado de la elaboración y distribución. Tal como se mencionó en apartados anteriores, con la conformación del INI, se propone para la educación Bilingüe promotor cultural conocedor de la lengua y cultura del pueblo en el que desempeñase su labor.<sup>20</sup>

La idea de una educación bilingüe como tal no era o no es improcedente, pero desde el principio se trató de una educación unilateral centrada en la adquisición de una lengua nacional. Se pretendía, por medio del promotor cultural, que se diera clases en un lenguaje local para lograr una rápida apropiación del español. Así, los libros de texto se oficializan en el sexenio de Adolfo López Mateos y se inicia su distribución, sin conocer los alcances o la efectividad de los mismos en un país lleno de desigualdades sociales, económicas, políticas y de gran diversidad cultural. (Villa, 2011)

---

<sup>20</sup> Los promotores culturales fueron una estrategia gubernamental para masificar la educación, se trataba de personas que eran instruidas para regresar a sus propios pueblos para poder impartir la educación del Estado.

Los primeros LTG fueron producidos durante el gobierno de Adolfo López Mateos (1958-1964) y fueron redactados por maestros en servicio, todos ellos bajo la asesoría de antropólogos que se habían dado la tarea de realizar trabajos etnográficos (Villa, 2011). De esta manera, con base al Plan y Programa de estudio de 1957 se establecieron tres ejes: el mexicano, la familia mexicana y la nación mexicana, homogeneizando por supuesto el sistema educativo y alentando la existencia de un espíritu nacional, incluso se puede cuestionar de un principio ¿existe un solo tipo de mexicano o modelo de familia?

En un contexto de turbulencias políticas<sup>21</sup>, el gobierno de Luís Echeverría presenta un plan de castellanización de manera conjunta entre la SEP y el Instituto de Verano. Los libros de texto para las escuelas primarias indígenas surgen en el sexenio de López Portillo (1976-1982), se inculca que el alumno *indígena* debe de aprender en su lengua para entender de mejor manera las grafías en español. Lo anterior se ve reforzado con Miguel de la Madrid y con ello se inicia la distribución en distintas lenguas. Aunque la apuesta fue aplaudida, lo único que se buscó fue la mejora estratégica para la castellanización, aunado a eso del desconocimiento propio de los distintos grupos culturales del país, la idea sobre estos, era de los distintos trabajos antropológicos realizados por personas de ascendencia no *indígena*.

Un suceso importante se dio durante la conmemoración del treinta aniversario de los libros de texto gratuito, se distribuyeron más de dos millones de ejemplares para educandos y docentes, excluyendo por completo la diversidad cultural y lingüística. Se trató del inicio también de la modernización educativa planteada en 1992 y consumada con los programas de estudio de 1993, el modelo multicultural sería el nuevo

---

<sup>21</sup> Algunos de los movimientos sociales más fuertes marcados en la reciente historia nacional, se encuentran en el personaje de Echeverría, entre ellos se encuentran los movimientos estudiantiles marcados por la masacre de Tlatelolco el 2 de 1968, el halconazo del 10 de junio de 1970, así también, la conformación de diferentes guerrillas comandadas por profesores normalistas.

enfoque de los libros de texto, aunque una vez más sin consideración de aquellos grupos a los cuales se les había llamado *indígenas*.

En este periodo también se realizan reformas y se prioriza la elaboración de un nuevo Plan y Programa de Estudios, así como reformar los LTG, también se incrementa a diez años el número obligatorio de grados a cursar (preescolar, primaria y secundaria) y se lleva a cabo una reforma de los libros de historia (a partir de 1992), estas modificaciones en los LTG (coordinados por Enrique Florescano y Héctor Aguilar Camín) generaron una polémica nacional ya que la SEP fue cuestionada sobre la responsabilidad del Estado en la elaboración de los LTG y, con todo el rechazo público la SEP, anunció que en lo sucesivo serían el resultado de concursos abiertos (Villa, 2011, p.171), sin embargo estos textos ya estaban hechos y distribuidos.

En 1994, con el contexto nacional marcado por el Tratado de Libre Comercio (TLC), el ingreso de México a la Organización Mundial del Comercio y el movimiento del EZLN y sus demandas, la DGEI reconoció sus irregularidades y limitaciones en la distribución de los servicios educativos y que el enfoque pedagógico había sido inadecuado, por lo que propuso sus *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y niños indígenas*.

En el 2000 aumentó la producción de libros (de 34 títulos existentes en 1994 se elaboraron otros 153 en 55 variantes de 33 lenguas indígenas), sin embargo, tanto los temas, la estructura y las ilustraciones resultaron muy homogéneas (Corona Berkin, 2008), la elaboración y enfoques tendían a idealizar a estos grupos culturales

Felipe Calderón (2006-2012) anunció la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) articulando los currículos de los tres niveles (preescolar, primaria y secundaria) en uno sólo para una mayor integración de los contenidos y de los enfoques de las asignaturas, estaban orientados en cuatro campos formativos: lenguaje y comunicación, pensamiento

matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, y desarrollo personal y para la convivencia.

Se realiza una notable producción bibliográfica para la población indígena por la DGEI y por la CGEIB, entre ambas instancias hay diferencias y similitudes. En los siguientes párrafos analizaré primero los producidos por la DGEI y luego los de la CGEIB para posteriormente hacer el contraste, y al final, los producidos por la SEP.

### **3.2.2 Libros de texto para Educación Indígena**

Tal como ya se mencionó, los libros de texto en lengua *indígena*, tienen sus principios desde el sexenio de López Portillo, pero se consolidan en 1994 con la distribución de estos en 33 distintas lenguas. La nueva generación empieza a construir la idea de pueblos originarios en sus textos académicos<sup>22</sup>, trayendo a la mesa la situación de estos grupos culturales en ámbitos económicos, de salud y educación, se pasa a ser el centro de atención de diversos estudios e interpretación identitaria, que conformarían más adelante el modelo educativo intercultural bilingüe en 1996.

En los libros para escuelas *indígenas* se trató de mostrar lo que se creía o se cree ellos son: una identidad forjada por investigadores antropólogos, lingüistas, entre otros. Las temáticas se centraron en las formas de vida de la familia, comunidad, fiestas e interacción con el medio ambiente; en un segundo bloque está la escuela, el tianguis y el trabajo, fenómenos naturales y niños de otras culturas (Schmelkes, 2011), se abordan desde cuatro ejes temáticos: oralidad, escritura, reflexión sobre la lengua y la iniciación a la literatura.

Xitakame Ramírez (lingüista Wixárika) autor del libro *Wixárika Niukieya. Lengua huichol. Jalisco, Nayarit y Durango. Primer grado*, afirma que los autores fueron capacitados por la SEP para realizar los libros a nivel

---

<sup>22</sup> Se refuerza o se pone sobre la mesa el debate la situación de los *pueblos indígenas* con el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994.

nacional y adaptaron la estructura a cada lengua y a cada contexto. Agrega, algunos dibujos fueron elaborados por niños, otros son de traductores indígenas y los textos son reconstrucciones de los autores (al menos en su caso) basados en la memoria histórica de la tradición oral de cada pueblo; sin embargo, reconoce que la participación de los niños fue poca, pues no hubo intervención de padres de familia y/o de autoridades locales y, por lo tanto, son mejorables.

El planteamiento de *Xitacama* sobre la poca participación de los actores educativos es lo señalado en el trabajo, es necesario construir una región que permita juntar la visión de todos, no se trata de que el sistema educativo empiece de arriba hacia abajo, se pretende sea desde las visiones propias de los mismos actores, considerando todos como los nudos considerados para este trabajo.

La capacitación mencionada implica una intención de la educación oficial: crear libros, maestros y alumnos, capaces de responder a un interés de la SEP, es decir; homogenizar los textos y como consecuencia los educandos, lográndose mediante la gramática, interpretación y traducción forzada<sup>23</sup>.

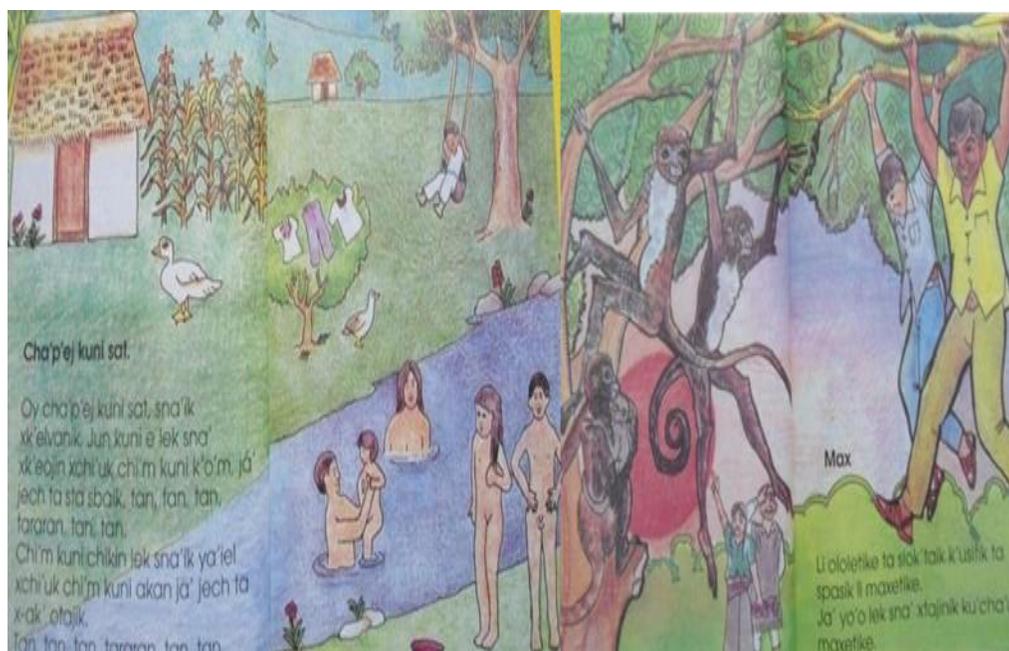
Los libros indígenas intentan visibilizar la cosmovisión de cada pueblo, en parte está bien, porque se recupera y se fortalece la lengua de manera escrita, por tanto y de acuerdo a las condiciones académicas modernas, es una manera de preservarla. El problema al tratar este libro es fundamental para visibilizar la cosmovisión de cada pueblo y, en parte, logra su objetivo porque tanto las imágenes como los textos plasman la identidad étnica de los indígenas, incluso los contenidos recuperan el *stalel jkuxlejaltik* de hace varias décadas, que seguramente a los niños de hoy ya no les tocó vivir; sin embargo, algunas imágenes se presentan esencializadas: en el imaginario

---

<sup>23</sup> Dentro de la lengua denominada tseltal se ha tratado de acoplar a la gramática del español, aun cuando existen oraciones, así como palabras que no se acomodan porque, sencillamente, no existen dentro del tseltal. Únicamente se hace una interpretación como tal.

social los indígenas viven en chozas con techo de zacate (*job'elal-na*) a lado de la milpa y junto a los animales, además se bañan desnudos en los ríos, incluso, interactúan y se divierten como los monos (*maxetik*) colgándose de los árboles.

Ilustración 7 Esencialización y formas de vida



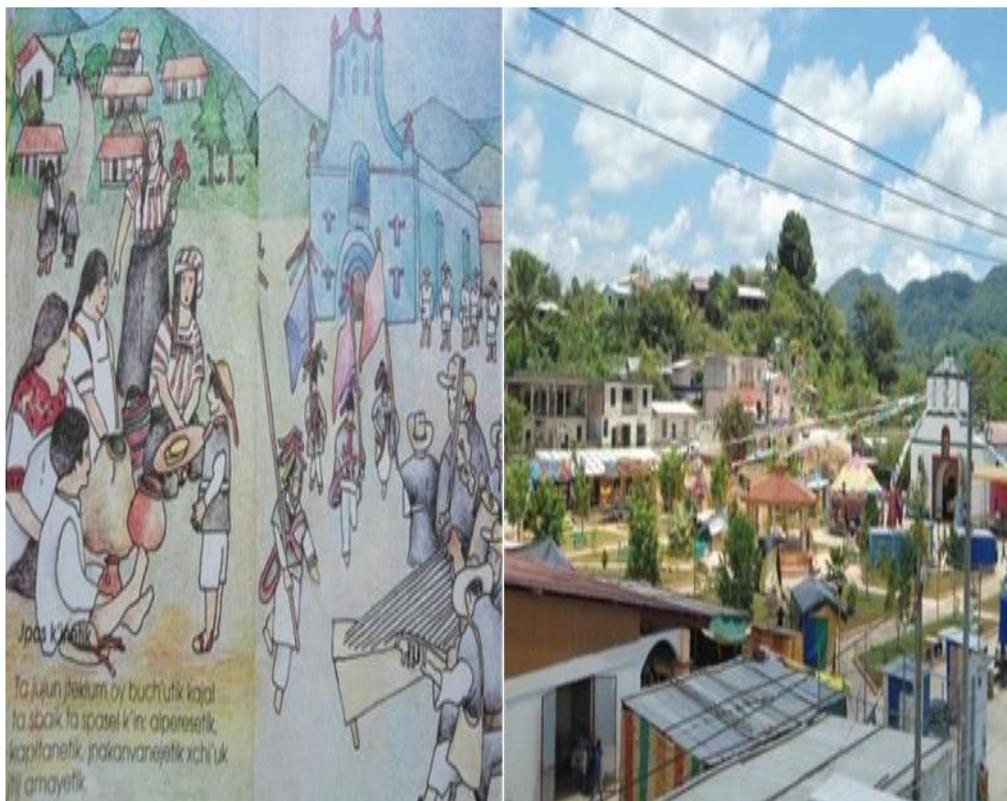
Fuente: libro Bats'i k'op. Lengua tseltal Chiapas, página 15 y 71.

Con estas imágenes nos podemos remitir a la categoría de bárbaros aludida por Alicia Barabas (2000), la cual ha sido una construcción del indígena desde el México colonial, y que aún prevalece en la actualidad, concibe a los nativos como indios, rudos, salvajes, iguales a los animales, sucios y privados de cualquier noción de vida social civilizada, capaces de andar desnudos (Barabas, 2000), se sigue palpando el componente estructural del racismo aún vigente en las aulas (Baronet, 2011). En otras palabras, el modo de vida de nosotros (*jo'tik o ju'unikutik*) ilustrado en el LTG no corresponde al nosotros, ni el histórico ni el contemporáneo.

Retomando una vez más a Xitacame Ramírez, la nula participación de padres de familia, maestros y sabios de las comunidades, trae como consecuencia una falsa idea de cómo son o cómo viven estos *pueblos*

*originarios*, el problema no termina en ese sentido, el hecho es que la sociedad que desconoce se queda con la imagen de cómo se supone que son estos grupos culturales y, como tal, son tratados.

*Ilustración 8 Perspectivas culturales de los pueblos indígenas*



Fuente: Fotografía *Bats'i k'op*. páginas 16 y 17

La imagen parece estar estancada en el tiempo, una versión que se presenta desde los inicios de la educación bilingüe, personas vistiendo con ciertos trajes en lo que se supone es una especie de festival o carnaval (conocido en la lengua de nuestros padres y madres como Loil). Se hace mención de un estancamiento en el tiempo, porque como ya se señaló con anterioridad, los grupos culturales de la Zona Selva Altos no son considerados como herederos de los pueblos prehispánicos, sino como un concepto atribuido por la colonialidad, aunado a eso son percepciones desde

la conformación del INI en 1948, en parte así lo reconoce también uno de los sabios de Oxchuc al mostrarle algunas imágenes del libro de texto.

Eso, eso es de ya mucho tiempo de gente si hacia esas actividades o que vestia de esa forma, de hace muchos años, ya no se hace eso ahorita, ya es diferente, la ropa que se mira si se usa pero ya no mucho, si se hace pero también ya los muchachos bailan, ponen su ropa diferente, como son muchachos ya distinto, *jichon ekyaj lapix ek te wexe te mauke yax lajotik ta sik* (yo también ya pongo pantalón sino se siente mucho frío)... Personas que no lo usan lo ponen cuando vienen señores importantes, a ellos le gusta salir en fotos así con personas vestidas como del Lok'omba (de la imagen), (Entrevista realizada a sabio de la comunidad el 23 de agosto de 2019)

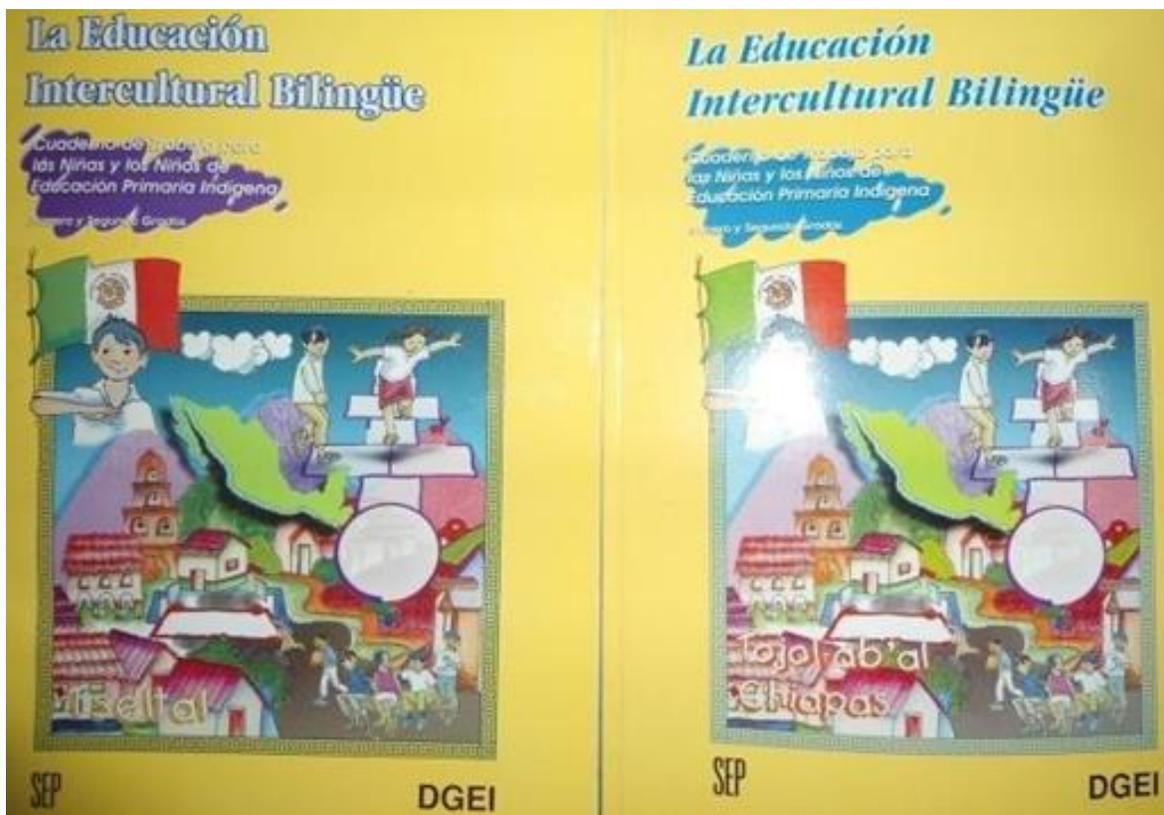
Si bien el libro de texto puede contribuir a la reivindicación de algunos aspectos importantes de lo ya dejado de hacer, también omite las diferentes manifestaciones de la identidad contemporánea y, a la vez, presenta al indígena a partir de una representación única, sin diferencias sustantivas, como algo estático, que no cambia y que siguen siendo los mismos de hace años o incluso siglos, cuando la realidad es que las sociedades se transforman en el tiempo y en la interacción con otros grupos sociales, por tanto; la identidad se reconfigura para adaptarse a las nuevas relaciones sociales.

El problema de la educación brindada en contextos *indígenas* y reforzada en los libros de texto, es que se sigue pensando en una sociedad cuyas personas son las mismas de hace 60 años cuando inicia la expansión educativa. No se comprendió en aquel entonces, por la falta de participación de todos los sectores; tampoco se plasmó durante la elaboración de libros de texto, lo que se hizo fue una institucionalización elevada a rango constitucional sobre los supuestos contruidos entorno a ellos, por tal razón no es de sorprenderse del porqué del fracaso educativo en dichas regiones geográficas, cuando la respuesta podría encontrarse en el desconocimiento común.

La situación se complica aún más, porque pese al discurso de respeto a la diversidad y el reconocimiento legislativo, existe un escaso conocimiento

sobre las diferencias entre los grupos culturales, por ejemplo; se tiene las mismas percepciones sobre un tsotsil, tojolabal, tsetal o ch'ol, solo por mencionar algunos.

*Ilustración 9 La Educación Intercultural Bilingüe*



*Fuente: Fotografía del libro La Educación Intercultural Bilingüe.*

El hecho de presentar juntos ambos libros es para contrastar las imágenes, que son iguales. Ambos presentan la misma ilustración, los mismos textos (aunque en diferentes lenguas) con marcadas categorías *mestizas*, la misma estructura, no hay ninguna imagen que corresponda a

un hombre o a una mujer tseltal o tojolabal, y sin embargo llevan por título *La Educación Intercultural Bilingüe* y aplica para todos los pueblos sin importar que dentro de estos también existe una diversidad.

## **CAPÍTULO 4 CIUDANIA CRÍTICA, IDENTIDAD Y OTRA EDUCACIÓN**

*Bienvenidos a lo que no tiene inicio. Bienvenidos a lo que no tiene fin. Bienvenidos a la lucha eterna por ser mejores cada día. Algunos le llaman necesidad. Nosotros le llamamos esperanza*

En los capítulos anteriores, se ha tratado de exponer la historia de cómo se ha percibido al *indígena* en términos educativos, así como la estructura colonial de la educación oficial como un producto de la modernidad. El conocimiento al igual que la identidad se ha forjado bajo una visión de sometimiento de otros saberes, dejándolos como no válidos por no compartir o no ser del grupo cultural dominante.

El trabajo no pretende validar la folklorización, esencialización o victimización, porque las resistencias han permanecido y eso ha permitido el diálogo desde la conquista hasta la actualidad, pese al intento continuo de nominación identitaria y sometimiento cultural. El choque de saberes se ha vivido, aun cuando dentro de las políticas de Estado se opte por un proceso de institucionalización, la memoria colectiva albergada en las *nantikes* y *tatikes* muestran que se ha luchado no para preservar, sino para ser en el tiempo.

La intención al analizar las significaciones identitarias trae como resultado lo ya conocido; estas formas de hacer y representar el mundo, así como sus mecanismos gestados desde la colonialidad del poder fueron impuestos de forma violenta. Lo anterior ya se sabe, pero también es

necesario señalar que dentro del discurso de respeto a la diversidad cultural (incluso los trabajos decoloniales), y eso incluye los libros de texto, la escuela, los trabajos académicos, etc., aún se siguen reproduciendo subjetivamente los procesos de formación humana en torno al ideal del sujeto determinado por la visión eurocéntrica.

El poder permite valerse de diferentes medios para clasificar al otro, imponer lo que cree ellos son, la identidad impuesta se encarna en la escuela, la sociedad, las instituciones, etc. Las propuestas educativas y pedagógicas, por lo tanto, se conformaron históricamente bajo los principios del colonizador, pero una educación no contextualizada en la verdadera identidad de los pueblos.

El presente capítulo dialoga con varios de los nudos propuestos en el primer apartado, presenta la institucionalización de las identidades de los *tsetales* de la Zona Selva-Altos, así como su ser en la escuela. Se continúa con el cuestionamiento de la identidad impuesta, apoyado en los diálogos sostenidos con los que participaron en el presente, se concluye con los procesos de resistencia.

#### **4.1 K'optik sok jtaeltik: errores en sus procesos de interpretación**

Desde una visión simplista podría pensarse que la función de la lengua se limita a permitir el intercambio de signos entre dos o más sujetos en contextos determinados. Para fines prácticos quizá pueda resultar suficiente con lograr el entendimiento con el otro y satisfacer lo que se busca obtener utilizando un código común a las partes. Sin embargo, en el aspecto educativo es más amplio, errores comunes de interpretación pueden impedir el correcto funcionamiento del proceso educativo.

La lengua como tal tiene uso en el valor, significado, tiempo, temporalidad, territorio, territorialidad, espacio y espacialidad de un contexto, significa abordarla de manera cuidadosa para entender lo que el

individuo representa, es una forma también de conocer su identidad o mal interpretarla.

Distintos trabajos académicos sobre los llamados tseltales les denominan hombres o mujeres verdaderos, lo anterior en un esfuerzo por conocer la identidad de este grupo cultural, pero que en la realidad traducida de forma lingüística no significa lo mismo, *tatik* Man (Manuel) expresa lo siguiente:

Qué significa eso (mientras ríe por un momento), yo no he escuchado hablar, creo que algunos que van en la escuela lo mencionan, pero la verdad yo no le entiendo, es que en la escuela estudian ya les enseñan otra cosa, pero no *batsil winik* no es, apoco somos hombres mono o mujeres mono (vuelve a reír una vez más) .... bueno si quieres traducir hombre verdadero sería *smelelil winik* o *smelelil ants*, pero no así. (Entrevista realizada a sabio de la comunidad el 23/06/2019)

*Ilustración 10 Tatik Man*



*Fuente: archivo personal*

*Tatik Man*, es claro al mencionar, el hombre verdadero mencionado por muchos trabajos y reconocido en los libros de texto, en sí como tal no existe o es una mal interpretación de la identidad de los habitantes de las localidades en la zona referenciada por este trabajo. Curiosamente, señala a la escuela como la causante de formar esa idea de lo que son *Batsi Winik-Batsi Ants*, aunque no existe como tal, pero tras años de señalamiento y de folklorización se ha considerado como una verdad.

*K'optik*, la lengua de los pueblos de nuestras madres, padres, así se expresa, tiene una estrecha relación con el *jtaleltik* (forma de ser) con el pensamiento y el ser, el problema es que está pensada y traducida a la fuerza a una gramática hegemónica.

Yo no comprendía, me costó aprender fue difícil y doloroso, porque no se entendía realmente lo que los maestros explicaban, pasa que los tseltales siempre hablamos o escribimos desde el nosotros desde lo colectivo, entonces eso complica, aunado a eso existen muchas palabras que no se entiende porque no significa nada para nosotros y eso complica aún más, porque tenemos que aprender nuevos conceptos y desechas los que no funcionan para el nuevo mundo al que ingresamos o nos obligan a ingresar. (Entrevista realizada a profesor el 10/05/19)

El profe Maye, como lo llaman sus alumnos, es egresado de la Escuela Normal Rural Matumatzá<sup>24</sup>, muestra en su comentario una realidad ya conocida por muchos, pero el cual pocos han actuado para remediar. Hay nuevamente aquí una confrontación entre enseñanza escolar y el contexto cultural, los alumnos se encuentran en una desventaja porque se menosprecia sus conocimientos, acoplado su lengua a un vocabulario desconocido.

La lengua de los pueblos es una entrada a su cultura, pero que mal interpretada genera problemas en el aprendizaje del alumno, significa un doble esfuerzo, aprender en otro idioma y también adquirir conceptos nuevos. Resulta obsoleto un modelo intercultural bilingüe si el mismo

---

<sup>24</sup> La Escuela Normal Mactumatzá es de las pocas Escuelas Normales Rurales del país, caracterizados por su pensamiento crítico, la mayor parte de la matrícula la constituyen hijos de campesinos y obreros.

lenguaje es institucionalizado o acomodado a modo de la lengua hegemónica, ¿de qué sirven los trabajos antropológicos si malinterpretan el ser de los pueblos?

Como tal el *tseltal* no existe dentro de la memoria colectiva de los pueblos de la Zona Selva Altos, dentro de los trabajos se hace alusión a una lengua verdadera o palabra verdadera *Batsil K'op*, pero al cuestionarse el significado palabra por palabra también se interpretaría como lengua de los monos. En el afán de querer resaltar el valor de las lenguas de muchos pueblos se cae en el error fatal de la esencialización o folcklorización y eso lejos de ayudar también perjudica; el paternalismo y el sentimiento compensatorio no ayudan, por el contrario, generan mayor desconocimiento, así se muestra en la siguiente cita:

En las Cañadas de la Selva Lacandona, las casas, las parcelas, las asambleas, los templos e incluso las escuelas de las comunidades zapatistas son espacios comunitarios donde prevalece el dominio de la lengua *batsil k'op* (palabra verdadera), tal como la llaman los campesinos mayas “tzeltaleros” de la Selva Lacandona (Baronett, 2003, p.198).

La cita confirma lo planteado en el párrafo anterior, aunado a eso señalar *tzeltalero* es una palabra despectiva dentro del lenguaje de los pueblos que participaron en este proceso investigativo, aun cuando no se comparte la imposición del concepto *tseltal*, si se aplica de manera correcta sería *tseltaletik*, aludiendo al *nosotros*, palabra primordial dentro del lenguaje y aplica a gran número de conceptos o gramática del lenguaje denominado como *tseltal*.

En ocasiones se trata de forzar la interpretación de la lengua para poder otorgar una identidad, por ejemplo, Paoli plantea lo siguiente:

Los *tseltales* hablan de dos significados de la palabra *tseltal*:

a) Una construida a partir de la partícula *tsel* que refiere a sonrisa, contento, y tal venir, o modo de estar viniendo, o modo de ser. Así el *tseltal* es “quien tiene al contento con su modo de ser”.

b) Otra construida a partir de la partícula *tseel* que significa “el que viene de lado”, o que su modo de ser es ir ladeado. (Paoli, 2008)

Cuando a un sabio de Bachajón, así como a algunos alumnos se les preguntó sobre si *tseltal* significa “el que está riendo o está contento con su modo de ser”, sencillamente no supieron responder. Por otra parte, cuando se habló del *tseel* rápidamente dijeron “eso significa está crudo y no el que viene a lado”. Son pequeñas palabras, pero si eso se traduce en términos educativos al conformar un programa de estudio, incurren en un error, aun cuando parecen iguales hay una diferencia entre ellas. No es lo mismo decir *tseel* (crudo), a mencionar *sts’el* que efectivamente significa a un costado, pero aplica más para cosas u objetos, *xujk* es lo mismo que lo anterior aplica para personas.

La lengua en la escuela representa una barrera para el aprendizaje, no importa que sea un libro en *tseltal*, *tsotsil* o *tojolabal*, los conceptos que lingüísticamente hablando están mal transcritos generan confusión en los alumnos.

Es que vienen muchas cosas que no se entienden, cuesta para aprender yo no entiendo, habla y habla el profe y yo nada que le entiendo, bueno todos creo que no le entendemos, luego que eso viene en el examen, pero no se entiende, es difícil porque nos piden que hagamos un resumen de lo que entendimos de alguna parte del libro y luego nos dicen que no es así (entrevista realizada a alumno el 10/05/2019).

El comentario del alumno refuerza las pocas oportunidades de aprender cuando no existe una comunicación adecuada. Efectivamente, si no existe un entendimiento no se puede lograr un aprendizaje. Entonces, la lengua es puerta para conocer aspectos culturales el cual permiten entender el pensamiento de los alumnos, y como consecuencia su identidad; sin embargo, los errores en los procesos de interpretación hacen más grandes las barreras y más grave aún, al ser destacados académicos van de congreso en congreso hasta que dichas investigaciones se traducen en hechos incuestionables, así sea por personas del mismo grupo cultural estudiado.

#### **4.1.1 Jo'otik: el nosotros**

El nosotros desde los grupos culturales denominados como tseltales hacen referencia a un sentido de pertinencia y de comunalidad. Al hacer referencia a un pueblo al cual se sienten parte se llama jlumaltik, esta palabra tiene una gran carga identitaria para expresar que se vuelven a uno mismo y representa no sólo el pueblo donde nacimos, sino el origen del mismo pueblo.

Hablar de lo comunal y la constante referencia del nosotros dentro del lenguaje denominado tseltal, no representa una imagen armónica o exótica, sino referencia a trabajo colectivo el cual permite la construcción de una serie de actividades pedagógicas, pero no se reducen a ello, existen una serie de situaciones las cuales son importantes resaltar para descolonizar el imaginario de una realidad social construida entorno a estos grupos culturales. De no hacerlo, estaríamos heredando únicamente conceptos de la antropología las cuales muchas veces limitan el entendimiento y visión de la realidad.

Pero decir nosotros no significa que somos iguales, las diferencias también se hacen presente, no se puede hablar de un conjunto o un todo ante la existencia diversos grupos al interior de los habitantes de la zona selva altos de Chiapas.

Haciendo referencia a los apartados anteriores, sería prudente preguntarse entonces ¿Por qué se considera a los pueblos tseltales como uno solo?, quizá parte del fracaso educativo se encuentra en creer que la educación indígena atiende a la diversidad cuando bien podrá existir otra diversidad dentro de la misma, sin que ello deje signifique la inexistencia de una cooperatividad entre los pueblos.

Nosotros somos muchos compañeros, somos compañeros, pero somos diferentes también, cambia un poco nuestra forma de hablar, escucha te diré que existen grupos familiares como los, xilil, majaz, ts'ak, ich, t'ul, wakax... pero no significa que sean más o sean menos, todos somos hijos de la tierra, todos somos iguales y debemos apoyarnos mutuamente. (entrevista realizada a sabio el 14/10/2019)

En este sentido, hablar de nosotros en las localidades de la selva altos de Chiapas implica un aspecto colectivo y organizativo para un bien común (idea nada alejada a la definición de transdisciplinariedad planteada en apartados anteriores), considérese el comentario del sabio de la comunidad quien expresa las diferencias existentes dentro de los propios denominados tseltales, sin que ello implique una exclusión o menosprecio a los otros.

Sería interesante considerar “un nosotros” en términos educativos, pero no bajo un esquema de visión de estado, sería bajo uno que a pesar de las diferencias existentes contribuye al dialogo con el otro.

#### **4.2 Institucionalización de la identidad del otro**

Este apartado del trabajo presenta el análisis de resultados, muestra las distintas opiniones que se tiene acerca de la identidad formada en torno a los grupos culturales conocidos como pueblos indígenas o pueblos originarios, específicamente de la Zona Selva Altos de Chiapas.

Como ya se explicó, se logró contar con la participación de diferentes actores educativos y sabios de la comunidad. Las respuestas versaron en primera instancia, sobre reconocer la identidad impuesta por las estructuras que se han forjado a lo largo de la historia, trayendo como consecuencia una identidad institucionalizada, aunque ante un cuestionamiento posterior la respuesta fue distinta.

Soy indígena, realmente lo soy... lo soy porque mis padres y mis abuelos también eran indígenas y por tal razón yo también lo soy... no sé, siempre fue así desde siempre, así dicen que somos, eso si no sé, pero así esta desde hace mucho tiempo, soy tselta... la verdad no sé pero así es así estamos reconocidos, desde que estudié hasta ahora sé que así es, pero como o de dónde surgió pues no sé (Entrevista realizada a profesor el 10/12/2018).

La entrevista al profesor del nivel de educación indígena (NEI) muestra claramente la existencia de un reconocimiento inmediato respecto a la identidad indígena y, apunta a una carga histórica de formación que viene desde sus antepasados “lo soy porque mis padres y mis abuelos también

eran indígenas”, sin embargo; existe un desconocimiento del origen del mismo, pues el único antecedente inmediato es la escuela.

Ahora bien, ¿qué es un indígena en términos constitucionales?, en nuestro país el artículo segundo establece lo siguiente:

La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas (2016, p. 2).

La argumentación dada es: los pueblos indígenas son descendientes de las que habitaban el territorio nacional antes del dominio español, pero tal como se argumentó anteriormente de acuerdo con Bonfil (2000), son constructos coloniales creados para forjar políticas de identificación étnica y ubicación geográfica (Castell, 2009)

Si se hace un comparativo entre el comentario del profesor uno con la argumentación de la Constitución Política, se puede observar claramente la existencia de un desconocimiento de origen (aun cuando se esté dando una afirmación por el segundo); sin embargo, hay un reconocimiento u etiquetamiento oficial, como consecuencia repercute en las distintas instancias oficiales, otorgando una identidad y un estatus de origen histórico el cual puede también ser cuestionado, aunado a que el mismo docente desconoce el principio del concepto bajo el cual se le denomina.

Con la promulgación constitucional y el reconocimiento de los diferentes grupos culturales, la mayor parte de las instituciones pasan a usar el concepto indígena, sin tener consideración sobre si a los que nombran se atribuyen como tal, por ello regresando al comentario del profesor, la escuela sujeta a la carta magna simplemente acata las disposiciones oficiales y brinda educación de acuerdo a la visión forjada desde el otro dominante.

Así, la evolución del INI hoy INPI (Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas), DGEI, SEP, SEGOB, entre otros, aunado de las distintas

políticas de atención y reconocimiento que surgen de éstas, no presentan en sus textos (constitución política, programas de estudio, programas de atención, etc.) un cuestionamiento sobre el concepto en cuestión, sencillamente se limitan a sus funciones administrativas.

En términos generales, las diferentes políticas en el ámbito nacional e internacional planteadas en el recorrido realizado en otro momento de este trabajo, es el ejercicio de intelectuales y políticos. Sin embargo, algo sí está muy claro; no eran personas pertenecientes al grupo cultural del cual reflexionaban y legislaban como consecuencia, la cultura e identidad se consideró (se sigue haciendo hasta la fecha) desde una visión externa. En suma, la academia y los órganos oficiales constituyen una visión del indígena o del pueblo originario desde la perspectiva de los no indígenas.

En la actualidad ya no es como antes, el reconocimiento permite que se pueda acceder a una educación de calidad, brinda a los pueblos indígenas mayores posibilidades de desarrollo respetando sus derechos... ellos tienen la capacidad de salir adelante y poder triunfar. Existen diferentes mecanismos para poder trabajar con los alumnos.... los programas de estudios dan la posibilidad del manejo de su propia lengua... claro académicos de renombre trabajan en ello. Pero de que hay posibilidades de salir adelante y ser alguien en la vida, claro que la hay (entrevista realizada a autoridad educativa el 08/05/2019).

Con el párrafo previo, apoyando en el comentario de una autoridad educativa representa la institucionalización de la identidad del indígena, sencillamente se da por hecho que ellos lo son, pues es imposible cuestionar a los programas de estudio, a la constitución política o notables académicos del siglo pasado, mismos que dieran origen a la corriente indigenista (Gonzalo Aguirre Beltrán, Manuel Gamio, Miguel León Portilla, Ricardo Pozas, Rodolfo Stavenhagen, entre otros). Cuando el entrevistado plantea que la educación actual brinda a los pueblos indígenas mayores posibilidades de desarrollo para ser alguien en la vida, es una manifestación de modernidad cuyo sentimiento interno de superioridad le permite ayudar a desarrollar a los más atrasados (Dussel, 2000).

La educación colonizadora es precisamente la no contextualizada, no considera sus principales actores y actúa de manera unilateral. Por ello la importancia en la propuesta de una región simbólica desde los estudios regionales que considere los significados desde distintos espacios, siempre dando voz a lo local sin que esto signifique una desatención de lo externo.

La colonialidad apoyada de la modernidad, da apertura a crear símbolos sobre la identidad del otro, para ello es preciso que se analicen las distintas posibilidades desde distintos ángulos, no se trata de desprestigiar los trabajos ya realizados, pero sí es necesario se reconsidere la voz propia de los actores para reconfigurar los propios programas de estudio como un proceso simbólico permitiendo construir programas focalizados, donde la clave del entendimiento tendría sería el diálogo cíclico.

La educación no puede ser analizada desde una visión, ni medir sus éxitos bajo un mismo parámetro, la institucionalización de las identidades, en este caso de los pueblos indígenas o pueblos originarios, debe desinstitucionalizarse y desaprender lo ya dicho, solo de esa forma podría crearse un sistema educativo no de arriba hacia abajo, sino de abajo hacia arriba que responda a intereses y solucione las necesidades propias del entorno inmediato.

#### **4.3 Ser alumno en la escuela: visiones locales e institucionales**

Los niños y jóvenes con quienes se trabajó, son actores sociales que han construido su identidad, en primera instancia la proporcionada por su entorno inmediato, posteriormente el ser en la escuela. Se hace referencia del contexto porque antes de ingresar a la institución ellos traen consigo el *jtaleltik jkuxlejaltik* (nuestra forma de ser y estar en la vida).

Yo aprendí pues así, con mis papás en la casa, cuando vamos a la milpa, me enseñaron pues mis abuelos, así se hace nuestra forma de ser con nuestros padres, pero en la escuela aprendo otra cosa, como hacer bien y así con los maestros que nos enseñan. (Entrevista realizada a alumno el 17/06/2020)

La escuela como tal no existe en cuanto a su definición, la interpretación más cercana sería *sna nopjun* el cual significa lugar donde se aprende, el maestro como consecuencia se le llama *nojpetswanej* (el que enseña). La relación docente-escuela-alumno y el proceso de aprendizaje se ven marcados por visiones distintas de mundo que suelen confrontarse al interior de la misma institución. (Hernández, 2016)

La escuela al ser un espacio oficial forma a los estudiantes de acuerdo a un programa de estudio, regidos por los libros de texto y al cual los maestros se ven en la obligación de dar continuidad. En este contexto, cada actor escolar le da una significación a la formación proporcionada por el Estado, y al asumir esta posición construye al otro, es decir; el que sabe y el que necesita ser formado.

Yo aquí aprendo a hablar castilla, los maestros nos enseñan yo lo se hablar, *taj na' yax k'opokotik taj k'optik* (pero en mi casa hablamos en nuestra lengua) .... La escuela sirve para aprender otras cosas, yo quiero ser doctor, pero tengo que aprender bien para que así pueda ser, o también maestro quiero ser... por eso me dice mi maestro que debo leer bien mi libro para que pueda hacerlo y aprender castilla (entrevista realizada a alumno el 23/05/19).

Para el alumno, la escuela es el lugar para aprender *castilla*, pero nótese que en su casa hablan su lengua materna y curiosamente no lo conocen como *tseltal*, ni como *batsil k'op*, simplemente es *k'optik* (nuestra lengua). La aspiración es convertirse en doctor o en maestro, pero eso significa ingresar a un mundo que no le es propio y aprender su lengua, pues en caso contrario no sería posible lograrlo.

La posición del educando pasa a ser subalterna, su cultura no es partícipe en la construcción del conocimiento. Su identidad y las historias de la localidad pasa a segundo plano, primero es la lengua hegemónica y el libro de texto para lograr el cometido.

En la escuela se refuerza la identidad del alumno, se les enseña en su lengua materna, como tienen que escribirlo, la historia de su cultura, sus historias, leyendas y todo, se les apoya a que valoren y re- conozcan su cultura, esa es la importancia de la educación indígena porque se

---

enfoca a una educación bilingüe sustentado en reconocimiento, la escuela tiene un papel importante en la formación del alumno, en este caso el alumno indígena tendría que ser una persona inmersa en la sociedad, con la capacidad de dominar el español sin dejar de reconocer su lengua materna, llámese tseltal, tsotsil, otomí, o cualquiera de las diferentes lenguas reconocidas por nuestra constitución o nuestros planes de estudio a nivel nacional (Entrevista realizada a profesor el 11/12/2018).

Retomando lo anterior, la construcción y significación identitaria va de la mano con la colonialidad, entendiéndola como parte central de los procesos de construcción y dominación de la alteridad de los denominados “pueblos indígenas” o “pueblos originarios”, desde la educación podría imponer un patrón de poder para clasificar étnicamente a la población del mundo (Quijano, 2000), esto es visible desde el momento de referirse a las lenguas maternas reconocidas por la constitución y los programas de estudio, es decir, se asume como tal lo señalado por una jerarquía superior o estatus de poder indicando o señala desde la identidad o nombre de las lenguas habladas en el contexto nacional.

En este sentido, relacionar identidad con el sistema de educación básica, se puede hacer desde una política de identificación (Jiménez, 2007), donde el Estado plantea la identidad mediante normas y controles para los ciudadanos los cuales convergen dentro de sus límites jurisdiccionales, es decir como resultado de interacciones o construcciones ideológicas históricas, de este modo, se indica desde la educación que es el alumno, cuál es su identidad, lengua o cultura (en este sentido, la cultura se convierte en un patrón creado bajo la cual los grupos debieran de estar o coexistir) a través de un sistema educativo oficial.

Sí hay trabajos, una serie de trabajos antropológicos que muestran la realidad de estos pueblos... ¿por supuesto los libros de texto las significaciones han tenido un antecedente previo, así es como se dan los libros batsil k'op y también gracias y esos trabajos, se han introducido en estas comunidades las formas de mejora respecto en la calidad de vida... salud, alimentación, economía, etc., (entrevista realizada a profesor 11/12/2018)

---

Los trabajos antropológicos han sentado antecedentes para el reconocimiento de los denominados pueblos indígenas. De este modo, siguiendo la idea de Aníbal Quijano, los procesos de construcción identitaria desde los dispositivos de dominación dan pauta a la clasificación de las sociedades con perspectivas eurocéntricas, esa idea del progreso planteado por la modernidad determina lo que se considera como progreso. Se trata de un mundo pensado y estructurado desde el poder.

#### **4.3.1 *¿Entendemos quienes son?: una educación bilingüe distanciada***

Dentro de los planteamientos de la educación en México se habla de una educación intercultural, es el más la bandera es ponderar una educación intercultural bilingüe, al menos eso se visualiza que en el recorrido histórico realizado por la presente tesis en el apartado de antecedentes de la educación indígena.

Efectivamente durante el siglo XX y siglo XXI, se han creado diferentes materiales en idiomas de los grupos culturales denominados como indígenas, pero el problema es que la folklorización, esencialización y estigmatización existente en este tipo de materiales, ya mencionados con anterioridad. Habría de agregar un aspecto fundamental, la desorganización para ubicar a los docentes de acuerdo a la lengua hablada.

Es ilógico pretender una educación bilingüe cuando doce de los profesores considerados para la presente investigación, siete de ellos hablan una lengua distinta a la denominada tseltal, una realidad no muy distante en todo estado de Chiapas<sup>25</sup>. Entonces ¿cómo lograr una educación bilingüe? si el profesor no habla la lengua local, es torpe creer que por el simple hecho de crear una ley se transforme la realidad mágicamente.

Cuando yo ingresé a trabajar no me preguntaron de dónde era, yo acabo de leer y decirles que hablo tseltal y especifiqué las regiones que yo

---

<sup>25</sup>Debería agregar también que los 12 profesores de las instituciones ubicadas en las localidades seleccionadas para este trabajo, no representan ni la mitad del total de la planta docente de todas las escuelas juntas.

conozco, pero no me dieron oportunidad y me enviaron a una comunidad de Salto de Agua donde se habla chol, ¿qué hice? Trabajar en español, hasta eso fue muy complicado porque los niños apenas estaban relacionando con esta lengua ... Me costó mucho, no lo grabamos entendernos como yo quería, por más que yo intentaba la organización gramatical no permitía que nos pudiésemos entender de forma correcta... Yo sé por qué pasado por ese proceso, no se traducen las cosas de la misma manera, las palabras no están organizados del mismo modo en una oración ... es por eso que en ocasiones nos reímos de otros cuando no hablan bien español, pero es un error porque lo que hace el alumno una persona es traducir tal cual como su lengua se logra entender. (Entrevista realizada a profesora el 17/05/2019)

Son evidentes los problemas de organización generados por la falta de conocimiento contextual, pensando de manera positiva, debido a que existe la posibilidad de un desinterés por conocer aspectos relevantes para el beneficio de la educación, de lo contrario ¿cómo llevar a cabo el proceso enseñanza aprendizaje en la lengua materna del alumno cuando los docentes hablan una distinta?, la profesora agrega el aspecto gramatical, surgen aspectos complicados al momento de traslucir y eso impide una verdadera educación bilingüe.

#### **4.4 ¿Pueblos indígenas o pueblos originarios?**

Este apartado consiste en la voz sobre los procesos de significación que los entrevistados de la zona altos dieron a conocer y contrastan con la visión de los libros de texto, programas de estudio o políticas de identificación. Ser indígena, es no serlo si se analiza bien en las escuelas marcadas por nuestra región.

Para la parte oficial significa descendencia directa de los pueblos que estaban antes de la conquista y para las estadísticas un retraso en los parámetros de la evaluación cuantitativa. Pero ellos ¿se significan de la misma manera?

No, definitivamente yo no soy indígena, no lo soy... soy un ser humano como cualquiera, que ríe llora, con sueños. En todo caso, sería un homo sapiens sapiens y eso todas las personas lo somos, dijera Galeano, ya el sol se encargó del reparto de colores, pero te repito yo no soy lo que creen

que soy y menos originario.... jajaja, creerán que me van a ver con batas, ya hasta miedo me da comer mi elote en el parque porque capaz me toman foto y dirán un gran discurso con ello... la investigación es mentira o invención del mismo en un 70 por ciento o más creo (entrevista realizada a profesor el 14/06/2019).

El profesor claramente no se identifica como indígena, mucho menos originario, se ve en igualdad de condiciones con todas las personas. Algo muy importante en las últimas tres líneas es la probable folclorización que se da a los pueblos, el famoso rescate cultural no permite visualizarnos como el resultado de la interacción de muchos mundos, donde la constante e inevitable interacción permitiese un surgimiento cultural híbrido (Canclini, 2000).

Los mismos alumnos tanto del nivel de educación secundaria como primaria, desconocen el origen del término y con el apoyo de docentes, se les encargó investigar con los sabios o más ancianos de la comunidad para visualizar si los conceptos bajo los cuales están sujetos son realmente lo que ellos son. La respuesta fue precisamente la esperada, no se conoce, no se tiene antecedente más que en la escuela, a continuación, algunos comentarios:

No hay profe, dice mi abuelo que no sabe, sabe de las historias de cuando se dieron las guerras y salían a comprar a la ciudad... varios cuentos me contaron, pero no hay indígena no entiende que es eso. Pero eso sí sabe mucho de la historia de nosotros de donde salimos, como llegamos y todo eso, pero no me dijo nada de lo otro. (Entrevista realizada a alumno, 15/10/2019)

Se empezó a escuchar hace poco, antes indios nos decían dice que hace poco fue que supo de los indígenas somos los que hablamos tseltal o así. No pues si mis abuelos o mis papás no saben menos yo. (Entrevista realizada a alumno, 15/10/ 2019).

Lo relatado por los alumnos dan muestra la inexistencia de un antecedente histórico dentro de la mente de los sabios de la comunidad, respecto a la adjudicación dada sobre su identidad. Lo anterior suele a relucir algo interesante, la memoria, la oralidad de los abuelos quienes son los indicados para narrar lo acontecido en tiempos atrás y, su historia, es

distinta porque no existen fuentes bibliográficas o escritos para sustenten lo dicho tal como debiera de ser dentro de un trabajo que requiere de rigurosidad académica, al menos dentro de la academia tal como la conocemos desde nuestra formación occidental.

Entonces la pregunta sería ¿por qué ellos se autodenominan indígenas o pertenecientes a un pueblo originario?, la respuesta tentativa podría encontrarse en que los procesos escolares suelen reafirmar una identidad dominante el cual con el tiempo llega constituirse como una verdad (Freire, año). En las charlas con algunos profesores pronunciaron lo siguiente:

Pues ya con tanto que nos dijeron que somos indígenas y como a partir de ello nos discriminan o nos apartan del resto de la sociedad diciendo nuestra gran historia mientras actualmente nos está cargando la fregada, yo creo que terminamos creyendo eso, realmente no lo habíamos pensado, por eso es importante que creemos una estrategia alternativa y que lo conjuntemos entre todos.... así también lo estamos realizando en el proyecto de educación alternativa de la coordinadora (Entrevista a profesores el 12/05/2019).

El análisis presentado por el profesor resulta interesante, porque la construcción por años, la idea de la modernidad implícita en las instituciones oficiales, entre ellas la escuela, termina haciendo creer a las personas algo que no son. El nudo sobre resistencias es importante en la última parte del comentario del docente, porque propone una opción decolonial al momento de sumar esfuerzos y a organizarse para coordinar esfuerzos en el proyecto de educación alternativa que plantea la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE).

Ahora bien, no es de sorprenderse si las escuelas ubicadas en contextos indígenas, se les reconozcan por el rezago educativo cuando los libros dirigidos hacia ellos no responden o representan lo que ellos consideran, no va con su literatura, con su historia oral o visión de mundo.

Para cerrar esta parte se pretende señalar que de acuerdo con los comentarios y el posicionamiento teórico de los estudios coloniales, la percepción los conceptos indígenas y pueblos originarios son un constructo

colonial tal como claramente ya planteo Bonfil (a), pero además la escuela se presenta como el medio institucionalizado de dichos conceptos, sin embargo la misma oralidad y la organización de los pueblos, alentada por su historia pasada de generación en generación permite crear resistencia y una nueva alternativa de pedagogía que incluya voces negadas.

#### **4.5 Alternativas ante la colonialidad**

Vivimos en tiempos de preguntas fuertes y de respuestas débiles. Las preguntas fuertes son las que se dirigen- más que a nuestras opciones de vida individual y colectiva- a nuestras raíces, a los fundamentos que crean el horizonte de posibilidades entre las cuales es posible elegir. Por ello, son preguntas que generan una perplejidad especial. Las respuestas débiles son las que no consiguen reducir esa complejidad, sino que, por el contrario, la pueden aumentar. Una de las preguntas fuertes puede formularse así: ¿por qué el pensamiento crítico, emancipatorio, de larga tradición en la cultura occidental, en la práctica, no ha emancipado la sociedad? Dominan dos respuestas. Por un lado, se contesta que, de hecho, la emancipación social y política posible ha sido realizada. Por otro lado, se contesta que el potencial emancipatorio de este pensamiento está intacto y solo hay que seguir luchando de acuerdo con las orientaciones que derivan del él. Ambas Respuestas son doblemente débiles porque no están conscientes de su debilidad y porque descalifican la pregunta en vez que contestarla. (De Sousa Santos, 2010, p.7)

Me permito iniciar este apartado con esta cita de Bonaventura De Sousa Santos, porque precisamente en las líneas posteriores, se intentan dar como (cimientos), como vías de acción para la construcción de una respuesta fuerte ante esta pregunta fuerte.

Esta respuesta se inicia con una utopía en construcción: la decolonialidad, la colonialidad como parte constitutiva de la modernidad, implica a su vez la creación de alternativas a la colonialidad, es decir, al tiempo que se gesta la colonialidad se gesta también la construcción de una decolonialidad, luego entonces lo decolonial se entiende como utopía como espacio de resistencia.

#### **4.5.1 Oralidad y PEA: procesos de resistencia**

Recuerdo muy bien cuando mi difunto abuelo don Jerónimo Hernández Méndez, comentaba que hace muchos años la gente de Bachajón se juntó con los de Ocosingo para pelear con los que lastimaban a la gente.... Juan López juntó la gente para sacar a los que no eran de aquí.... Creo que por eso hasta estos momentos no dejamos que personas que no son de aquí vengan a mandarnos o decir lo que tenemos que hacer (entrevista realizada a padre de familia el 8/02/2019).

Los pueblos de la Zona Selva-Altos tienen memoria, pese a la distribución geográfica el cual los mantiene a cientos de kilómetros, las historias se comparten. Juan López es un ícono, dentro de este grupo cultural que representa el no sometimiento a las leyes que no responden a las necesidades de la localidad.

Los sabios de la comunidad son aquellos que albergan las memorias, no es la historia escrita tal como se plantea en la definición oficial del concepto en cuestión, misma que inicia con la invención de la escritura. La historia de los pueblos de la zona selva-altos se basa en su memoria colectiva, pese al intento de sometimiento les ha permitido intercambiar y transformarse en el devenir del tiempo, no son más ya aquellos en el tiempo de la llegada de Hernán Cortés, Diego de Mazariegos, Fray Bartolomé de las Casas, son grupos los cuales han dialogado culturalmente por medio de resistencias, en muchas ocasiones no se ven o no se quieren ver, pero que son una realidad.

La memoria colectiva en las comunidades representa un proceso de relaciones múltiples al interior de la comunidad, un hilo conductor presente en cada una de las formas de las acciones sociales al interior de las prácticas sociales; de manera que, en las comunidades en el presente está el pasado y el futuro. “La memoria no es sólo “representación”, sino también “construcción”; no es sólo “memoria constituida”, sino también “memoria constituyente” (Giménez, 2009, p. 63). En general, la memoria es una

representación, re-construcción y constitución del proceso social en las comunidades con una organización colectiva.

Pero hay una historia la cual habla sobre el origen de los pueblos originarios, “historia escrita” y considerada oficial, es la que se recuperan de las crónicas de los conquistadores donde las interpretaciones dadas por el conquistador son las validadas, es decir las identidades indígenas en el contexto latinoamericano son el resultado de una visión eurocéntrica (Mignolo, 2007).

Lejos de la perspectiva eurocéntrica los relatos de los sabios comprenden en sí lo que dicen de ellos, por ejemplo; al cuestionar a una señora sobre si ella se asume bajo los conceptos ya mencionados, su expresión fue de sorpresa e incluso de risa, sencillamente no sabía cómo responder porque hasta la misma pregunta carecía de todo sentido, es decir; no se identificaba ni con indígena y menos pueblo originario, siendo esta última una evolución académica con sentimientos compensatorios.

Bin ka wal tutil, makichbe skuentail... que es lo que dices hijo, no entiendo que es lo que dices, no entiendo es que yo no fui a la escuela no sé... ah ya entendí (mientras ella observaba a su hija), si en ocasiones vienen personas nunca les entiendo, es que no muy comprendo el español (refiriéndose a los censos que se realizan para diferentes programas de gobierno) solo le decimos que sí porque luego mandan apoyo... pero de eso que dices antes nunca lo escuché, desde antes namey, yo no lo escuché ma´ la kaí. (Entrevista realizada a sabio de la comunidad el 23/05/2019)

Bajo autorización de la nantik (nuestra madre) se decidió plasmar la fotografía y ser parte este trabajo<sup>26</sup>, le llamo la atención que sus palabras fueran transcritas en un trabajo académico, del mismo modo, los otros sabios también decidieron formar parte. Ahora bien, hay razón en sus palabras, no entiende los conceptos porque no fue a la escuela reafirmando a esta como un medio de homogenización e imposición. Posterior a una breve explicación habla sobre los hombres los cuales llegan a realizar

---

<sup>26</sup> Ver Nudo 4

preguntas para los programas gubernamentales pero debido al lenguaje, no les entiende es decir no existe comprensión como tal y por tanto cada uno hace sus interpretaciones.

Para ir cerrando, es interesante el trabajo realizado por la CNTE (Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación) y algunos profesores quienes laboran en estos contextos, porque la propuesta curricular que realizan en este momento se enfoca en considerar a las personas de mayor edad en las comunidades y acoplar el reglamento escolar a los distintos contextos comunitarios.

Buscamos por ejemplo en la historia conocer la historia de la comunidad, estamos construyendo nuestros propios programas de estudio, donde este la voz de los padres de familia y que cada profesor al llegar a una comunidad primero socialice y conozca las necesidades prioritarias del pueblo y trabajar en conjunto (entrevista realizada a profesor el 10/05/2019).

Esta alternativa es una forma de poder romper con los esquemas establecidos y los cuales siguen reflejando la idea de un país homogéneo con tintes de respeto a la diversidad. Llevar la comunidad a la escuela y juntos construyan, no se trata de que la escuela vaya a la comunidad a sacar del atraso en el cual se encuentran, esa falsa idea colonialista debe de desaparecer y considerar como dice la sabia de la comunidad, somos iguales, yo no fui a la escuela, pero somos iguales.

Pasa el PEA al igual que la oralidad o la memoria colectiva, a ser símbolos de resistencia, los cuales no son reconocidos por la parte oficial, sin embargo, dan muestra que la identidad impuesta es una falsa idea sobre los denominados indígenas, ellos simplemente como lo expresara la mujer de la fotografía (*Nantik Josefa*), en su mente y tiempo atrás eso no existía.

#### **4.5.2 Interculturalidad con el corazonar**

A decir de Walsh la interculturalidad crítica “parte del problema del poder, su patrón de racialización y la diferencia que ha sido construida en

función de ello” (Walsh, 2010, p. 88), es decir, se presenta como una alternativa en la construcción de un mundo donde todos los humanos tengan participación en la sociedad, una apuesta donde los conocimientos puedan romper fronteras.

El diálogo intercultural requiere de un diálogo, que va más allá del convencer al otro, este diálogo lo que intenta es ir más allá de la razón, llegar al encuentro de las afectividades, un encuentro entre corazones, por ende, un dialogo intercultural implica el corazonar, implica tocar el corazón del otro y ponerse en su lugar para entender su realidad, no para juzgarla sino para construir desde la interacción local.

De esta manera la interculturalidad demanda una decolonialidad de la alteridad, del saber, del poder, demanda el corazonar, comprender que ese que no es yo me constituye también, es por esto que la interculturalidad es una utopía que aún está en proceso.

Ante el triunfo de la razón como parte fundamental de la modernidad, se hace presente la decolonialidad de los sentimientos dentro de la construcción del conocimiento, es decir, el corazonar, los pueblos denominados como tseltales hacen referencia el corazón como medio de comunicación y entendimiento. Nuestra constitución como humanidad no sólo es racional, sino fundamentalmente afectiva, puesto que somos no sólo seres inteligentes, sino sobre todo seres sintientes, emotividades actuantes o, como dice la sabiduría chamánica, somos estrellas con corazón y con conciencia (Guerrero, 2012, p. 30)

La apuesta del corazonar, es romper con el mito de la razón, puesto que el hombre piensa porque existe, en el corazonar lo que se intenta es desprenderse de la razón como el centro de la construcción de los conocimientos, lo que implica que corazón y razón son ambos constituyentes de lo humano.

Resumiendo, la decolonialidad se presenta como un proyecto en construcción, es un pensamiento que incita e implica el posicionarse frente

---

a la lógica colonial-universalista, es decir, se encamina a dar paso a posturas invisibilizadas.

#### **4.6 Hacia el reconocimiento de otro: ¿Quiénes son?**

Hablar de una identidad indígena sin duda causa muchas tensiones, considerando la existencia de una serie de trabajos los cuales abordan el significado del ser indígena o pertenecer a un pueblo originario. Lo cierto es, que en los grupos culturales de la zona selva altos no podemos considerar la identidad o la cultura como algo estático, sino como un movimiento de ciudadanos críticos cuya identificación y pertinencia es constantemente cuestionada.

Tanto el concepto identidad y la categoría de identidad indígena surgen en espacios de Visconti tensión entre nombrar y ser nombrado, y para ambas se puede decir que no todos los grupos sociales tienen el mismo poder de identificación, sólo los que disponen de autoridad legítima, es decir, la autoridad que confieren poder, puede imponer la definición de sí mismos y la de los temas. (Giménez, 2000, p. 49)

Considerando la aportación de Giménez (2000) y después de hacer un recorrido sobre las significaciones otorgadas a los grupos culturales de la zona selva altos de Chiapas, es común preguntarse, si no son indígenas y tampoco se adjudican el concepto de pueblos originarios entonces ¿quiénes son?, éste y otros cuestionamientos salen a relucir como consecuencia de las identidades impuestas e institucionalizadas. Es decir, nos encontramos en una sociedad colonizada, donde es prioritario que alguien nombre al otro, sin embargo, para la presente tesis no existe una inmediata necesidad por determinar o adjudicar un nombre de lo contrario se cometería el mismo error en el cual se critica.

Debe reconocerse la importancia de la colonización sobre los diferentes grupos culturales subalternos. La concepción de indios, indígenas y pueblos

---

originarios son un constructo de siglos<sup>27</sup>, como consecuencia es poco probable encontrar una respuesta ante el cuestionamiento planteado en el primer párrafo de este apartado. Bajo la premisa anterior, la descolonización de las identidades no puede darse de la noche a la mañana, es necesario que la reconfiguración de la misma surja de los propios habitantes.

Llegará el día en el cual nosotros podemos ser nosotros mismos, yo creo que ese momento va llegar, sólo es necesario esperar y ser pacientes. No podemos cambiar de la noche a la mañana lo que por muchos siglos han hecho creer que somos, tenemos nuestra historia, tenemos memoria y con ello estoy seguro que más adelante podremos decir lo que en realidad somos, para ello necesitamos una educación crítica una educación que nos ayude a pensar y no a repetir únicamente lo que nos dice en televisa, o cualquier portavoz del gobierno. (entrevista realizada a profesor el 10/05/19)

El Profesor egresado de la escuela normal rural Mactumatza, hace referencia al concepto mismo de indígena como la identidad impuesta desde las estructuras del poder, no es algo que pueda borrarse de manera inmediata, pero deja abierta la posibilidad de una reconfiguración propia de la identidad, en el cual se hagan valer aspectos locales mediante una educación crítica.

La educación y las políticas de identificación han creado una imagen del indígena, los pueblos originarios son un intento de compensar la destrucción hacia estos grupos culturales. Ha sido la escuela la encargada homogenizar, pero existe también la alternativa que a través de esta se llegue la conformación de una pedagogía de la liberación (Freire, 2009).

El quiénes son es algo el cual nosotros no podríamos definir o imponer, aunque de acuerdo a los cuestionamientos y comentarios surgidos de las entrevistas y charlas sostenidas, indígenas no son, ahora corresponde a la academia a ser paciente, entender que el monstruo identitario construido en más 500 años no puede ser renombrado en un solo momento, aunque lo

---

<sup>27</sup> Esa explicación se encuentra en el tema “El indigenismo: historia y educación”, pero también se hace referencia en todo el cuerpo del trabajo.

anterior no implica reconocer algunas características útiles en la conformación de los programas de estudios.

Sin ser la intención de nombrar y mucho menos folklorizar a los grupos culturales de la zona selva-altos de Chiapas, podríamos apoyarnos en su corazón como forma de diálogo (esa cosa que llaman muchos interculturalidad), el trabajo colectivo como parte del nosotros pese a nuestras diferencias, su tenaz lucha para resistir y hacer historia en la memoria de sus sabios.

## REFLEXIONES FINALES

Es prudente no hablar de una conclusión siendo que la propia investigación presentada en este espacio es aún inconclusa, pero no por ello dejaremos de reflexionar sobre algunos aspectos interesantes señalados a lo largo del texto, las cuales llevan a reforzar un posicionamiento sobre la importancia de crear pedagogías desde lo local y comprender que las identidades se construyen desde distintas perspectivas simbólicas.

Cada entorno cultural significa las cosas de una manera distinta y no por ello equivocada, lo interesante sería encontrar la manera de generar el dialogo (interculturalidad quizá o como le queramos llamar) desde el corazón como alternativa para alcanzar una transdisciplinariedad que permita romper fronteras hasta ahora consideradas inequívocas al momento de generar conocimientos.

Comprender la identidad desde lo local podría abonar al enfoque intercultural, es decir la interculturalidad no simplemente como un respeto a la diversidad, sino como un proceso de resistencia del cual han surgido distintos procesos de emancipación, y no únicamente caer en esta versión folklorista que pone en una urna de cristal a las interacciones sociales dadas en estas comunidades, cuando la realidad es que hoy son también el resultado de la historia y los procesos que en éstas ocurrieron.

Existen un sinfín de trabajos sobre pueblos *indígenas* o *pueblos originarios*, pero la observación es que hacen estudios en estos contextos, pero no existe un cuestionamiento de si se asumen como tal, es más, la misma comunicación en algunos casos podría ser una barrera que obstruye el correcto análisis de la intención de estudio. Sencillamente se investiga sobre un grupo ya denominado como indígenas y bajo esa tesitura emiten sus conclusiones.

Se ha creado un patrón de cómo debe llamarse al otro. Esta visión eurocéntrica o colonialista ha dado paso a la folklorización, esencialización,

discriminación, identificación (desde la estructura dominante), permitiendo naturalizar el deber ser en un marco social. La educación oficial se presenta como una alternativa de superación que establece en la mentalidad del alumno la idea de progreso, uno marcado con enfoques ajenos los cuales imponen la idea del ser, saber y conocer.

Ahora bien, las identidades se conforman, como ya se mencionó, en las interacciones sociales y se moldean acorde a los intereses o visión de la modernidad. La escuela se constituye como una herramienta de la colonialidad, pero también mediante pedagogías alternativas puede convertirse en un espacio decolonial.

En este sentido, la educación como se mencionó al principio del trabajo, no puede ser vista o entendida a partir de un enfoque unilateral, debe construirse con el esfuerzo y las significaciones de todos los actores. La apuesta de una región simbólica permite conjuntar todos los que son partícipes y visualizar en un punto específico como lo es la identidad adjudicada a ciertos grupos subalternos.

Para realizar estudios en contextos *indígenas* se ve necesario dotarse de herramientas que permitan realizar un mejor análisis, el conocimiento de la lengua, de la gente, su historia, etc., y lo más importante no visualizarlos como un grupo místico, sino ver la posibilidad de tratar con iguales y que en sus historias proporcionadas por la memoria colectiva se pueden encontrar grandes aportaciones al conocimiento.

Coincidimos en que los procesos de conformación identitaria están asociadas a un sistema complejo de características y de organización dominante; las interacciones sociales, los procesos de formación profesional, así como la influencia de los medios de comunicación y la globalización en general, conlleva a un escenario de tensiones, rupturas y procesos de negociación en las que se crean estilos identitarios que identifican a cada uno de los sujetos. En este sentido, la dinámica social abre posibilidades de poder identificarse de múltiples formas (poder ser),

rompiendo así ideologías sobre los procesos de formación mediante cánones identitarios establecidos (deber ser).

---

---

## REFERENCIAS

- Bataillon, Claude (1993) *Las regiones geográficas de México*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de cultura económica.
- Boisier, S. (1997) *El vuelo de una cometa. Una metáfora para una teoría del desarrollo territorial* [versión electrónica]. *Eure*, XXIII (69), 729. <http://www.eure.cl/media/uploads/pdf/Doc0001.pdf>
- Bonfil Batalla, G. (2020). *México profundo: una civilización negada*. Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1988). Espacio social y poder simbólico. *Revista de occidente*, (81), 97-119.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2016). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México
- Castells, M. (1994). Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional. *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 13-54). Paidós Ibérica.
- García Canclini, N. (1999). *La globalización imaginada*. México, D.F. Paidós mexicana.
- García Canclini, N. (2013). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México. Debolsillo.
- Ginsburg, L. B., & Villegas, O. U. (1958). Significado del Término "Región". *Revista Mexicana de sociología*.

- Gómez, M. H., & Boyer, P. C. (2004). Sobre la obra de Robert M. MacIver. La acción social entre la comunidad y el Estado. *Revista Internacional de Sociología*, 62(39), 225-256.
- Florescano, E. (1997). *Etnia, estado y nación: ensayo sobre las identidades colectivas en México*. Santillana.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México. México. CONECULTA.
- Häberle, Peter (2006) *El federalismo y regionalismo como forma estructural del Estado constitucional*, México: Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Haesbaert, Rogério (2011), Definir territorio para entender la desterritorialización, *El Mito de la Desterritorialización. Del Fin de los Territorios a la Multiterritorialidad*, Siglo XXI, México.
- Hernández Silvano, A. (2012). *Discriminación y racismo en la práctica educativa de una escuela intercultural: El caso de la Escuela Secundaria Técnica. N° 62 de Damasco, Ocosingo, Chiapas*. Tesis de maestría, UPN. México.
- Hernández, N. (1998). *Memoria y destino de los pueblos indígenas*. Plaza y Valdés editores, México.
- Hernández, N. (2009). *De la exclusión al diálogo intercultural con los pueblos indígenas*. México: Plaza y Valdés.
- MacGregor, J. (1999). Historia regional Un aporte a la nueva historiografía, en *El historiador frente a la Historia Corrientes historiográficas actuales*. IIH-UNAM.
- Merchand, Marco A. (2007), Cap. II. Metodología para construir una región con carácter paramétrico, regional y territorial con un significado económico, *Teorías y conceptos de economía regional y estudios de caso*, Universidad de Guadalajara.
- Ornelas, J. (2014), *Algunos aspectos teóricos del análisis regional*
- OIT, (1989) Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes.  
[http://www.senado.gob.mx/comisiones/desarrollo\\_social/docs/marco/Convenio\\_169\\_Pi.pdf](http://www.senado.gob.mx/comisiones/desarrollo_social/docs/marco/Convenio_169_Pi.pdf)
- ONU. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos.  
<http://www.un.org/es/universaldeclarationhumanrights>.

- UNESCO. (2011). Declaración Universal sobre Diversidad cultural. [http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL\\_ID=13179&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- Paniagua Álvarez, A. (2016). Un estudio constitucional de la región en el marco del estado federal mexicano. *Apuntes del Seminario General de Estudios Regionales*. Doctorado en Estudios Regionales de la Universidad Autónoma de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- Palacios, Juan (1993). El concepto de región, en Ávila Sánchez, H. *Comp. Lecturas de análisis regional en México y América Latina*. Universidad Autónoma de Chapingo.
- Paunero, F. Xavier; Sánchez, G; Corona, L. (2007), *Sistemas productivos locales en México. Tipología desde la perspectiva europea*, Economía informal, No. 345, marzo-abril.
- Pons Bonals, L. y Chacón Reynosa, K. J (2018). *Los estudios regionales: un campo de conocimientos transdisciplinario. Apunte del Seminario General de Estudios Regionales*. Doctorado en Estudios Regionales Universidad Autónoma de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- Pujadas, Joan J. (2003), Biografía de una frontera. Procesos de globalización en dos enclaves pirenaicos: Andorra y Cerdeña” en: Carmen Bueno y Encarnación Aguilar (Coords.), *Las expresiones locales de la globalización: México y España. México*. CIESAS, Universidad Iberoamericana, Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Santomé, J. T. (1991). *El curriculum oculto*. Ediciones Morata.
- Semo, I. (2017). ¿Indígenas o pueblos originarios?: una reforma conceptual. La Jornada. <http://www.jornada.unam.mx/2017/03/11/opinion/015a1pol>
- Walsh, C. (2008). *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar Abya Yala.
- (2006). *Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo Andino*. Quito: Académica de la Latinidad.
- (2010). *Estudios (inter) culturales en clave de-colonial*.
- (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, (pp,47-62).

Zoomers, A. (2012), Globalización y extranjerización del espacio: las consecuencias de la fiebre global de tierra para el desarrollo local, en Rocío Rosales, Ludger Brenner y Cristóbal Mendoza (coordinadores) *Geografía económica y social: actores, instituciones y procesos globales*. Siglo XXI UAM Iztapalapa.

Vázquez Barquero, A. (2015), El desarrollo endógeno en los territorios frágiles. La relevancia de las instituciones, en Montserrat María del Pilar; Merritt Humberto; Isunza Georgina (Coords.), *Los desafíos del desarrollo local*, IPN, Miguel Ángel Porrúa, México.