

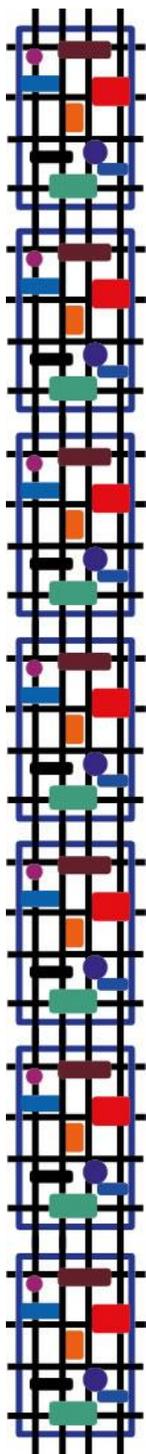


UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

DES CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES



Papel de la escuela en una región intercultural.

Prácticas sociales de actores educativos de dos generaciones

TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE

Doctora en Estudios Regionales

PRESENTA

Vanessa Miroslava Carrasco Grajales PS1540

DIRECTOR DE TESIS

Dr. Daniel Hernández Cruz

CODIRECTOR DE TESIS

Dr. Gunther Dietz

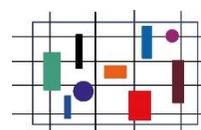
Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

Febrero 2024



CONACYT

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología



Doctorado en Estudios Regionales



UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CHIAPAS
 DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
 FACULTAD DE HUMANIDADES, CAMPUS VI
 DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES
 ÁREA DE TITULACIÓN
 AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS



F-FHCIP-TD-022

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas
 7 de febrero de 2024
 Oficio No. TDER/084/2024

C. Vanessa Miroslava Carrasco Grajales

Promoción: **Décima Tercera**

Matrícula: **PS1540**

Sede: **Tuxtla Gutiérrez**

Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **Comité Asesor**, que se encargó de dar seguimiento al desarrollo de su investigación en el **Programa de Doctorado en Estudios Regionales**, para la defensa de la tesis intitulada:

Papel de la escuela en una región intercultural. Prácticas sociales de actores educativos de dos generaciones.

Se le **autoriza la impresión de seis ejemplares**, los cuales deberá entregar:

Versión Digital:	Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
Versión Digital y 1 tesis impresa:	Área de Titulación de la Coordinación del Doctorado en Estudios Regionales.
Cinco tesis impresas:	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"

Mtra. Maria Eugenia Díaz de la Cruz
 Encargada de la Dirección de la Facultad de Humanidades Campus VI



Dr. Juan Manuel Torres de León
 Coordinador del Doctorado en Estudios Regionales

Vo. Bo.



C.c.p.- Expediente/Minutario.
 MEDC/JMTL/lrc*



Boulevard los Laguitos 424, Col. Los Laguitos, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
 Teléfono: 961 61 7 80 00 Ext. 5257

www.der.doctorados.unach.mx E-mail doctorado.der@unach.mx





Código: FO-113-05-05

Revisión: 0

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

El (la) suscrito (a) Vanessa Miroslava Carrasco Grajales,
Autor (a) de la tesis bajo el título de “ Papel de la escuela en una región intercultural.
Prácticas sociales de actores educativos de dos generaciones
_____”

presentada y aprobada en el año 2024 como requisito para obtener el título o grado de Doctorado en Estudios Regionales, autorizo licencia a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), para que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para su consulta, reproducción parcial y/o total, citando la fuente, que contribuya a la divulgación del conocimiento humanístico, 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 del Ciencia y Tecnología (CONACYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 24 días del mes de febrero del año 2024.

Vanessa Miroslava Carrasco Grajales

Nombre y firma del Tesista o Tesistas

La realización de esta investigación fue posible gracias a la beca otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), con número (CVU: 931416), durante mis estudios de doctorado en Estudios Regionales en la Universidad Autónoma de Chiapas, (UNACH).

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a todos los involucrados en la realización de esta tesis.

A CONACYT por el apoyo financiero.

A la UNACH por el programa de posgrado que ofrece.

A mis maestros, por su orientación teórica y metodológica. Especialmente a la Dr. Gabriela Grajales, al Dr. Daniel Hernández, Dra. Luisa Aurora y Dra. Rosana Santiago.

Al Dr. Gunther Dietz por sus asesorías y revisiones a mi documento.

A mi familia por el apoyo incondicional. Especialmente a mi mamá y a mi papá por ser tan buenos padres.

Al *chamaco* por tener las palabras correctas en los momentos adecuados y las porras para no abandonar en ningún momento este proyecto personal.

A mi amiga Dani González por su acompañamiento y apoyo moral.

A las personas que me confiaron sus experiencias escolares y de la infancia, conocidos y desconocidos. Muchas gracias.

DEDICATORIA

Con amor a mis padres, por su apoyo incondicional; a mis hermanas por ser una referencia de trabajo y constancia y a mis sobrinos, para que inspiren en un futuro.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO 1. CONFIGURACIÓN DE LA REGIÓN INTERCULTURAL BERNAL-LOS CORAZONES.....	18
1.1. Región sociocultural-Región intercultural	20
1.2. Territorio y población.....	24
1.3. Contexto histórico de la región.....	29
1.4. Identidades y prácticas.....	31
CAPÍTULO 2. TEORÍAS Y CONCEPTOS CLAVE SOBRE LAS PRÁCTICAS SOCIALES Y SUS ACTORES	34
2.1. Teorías asociadas a las prácticas sociales.....	35
2.1.1. Teoría de la acción social-Weber.....	36
2.1.2. Teoría de la construcción social de la realidad-Berger y Luckmann.....	39
2.1.3. Teoría de la estructuración-Giddens	45
2.1.4. Teoría de la dinámica de las prácticas sociales-Shove, Pantzar y Watson.....	49
2.2. Integración de elementos significativos para las prácticas sociales	54
2.2.1. Elementos constitutivos de las prácticas sociales	59
2.2.2. Elementos contextuales.....	61
2.2.3. Concepción de los actores sociales.....	62
CAPÍTULO 3. INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN EN MÉXICO	65
3.1. Noción de cultura y acercamientos a la interculturalidad.....	66
3.1.1. Concepciones de cultura.....	66
3.1.2. De la multiculturalidad a la interculturalidad	69
3.2. Educación intercultural, perspectiva actual y planteamientos históricos en la política mexicana.....	73
3.2.1. Educación intercultural, proyecto político actual	73
3.2.2. Contexto de la educación en México: políticas y prácticas en 1970-1980	75
CAPÍTULO 4. CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA.....	88
4.1. Paradigma de investigación	88
4.2. Método	89
4.2.1. Técnicas e instrumentos.....	90
4.2.2. Sujetos participantes y corpus de la investigación	91
4.2.3. Etapas y procesos.....	94
4.3. Memoria metodológica	95
4.3.1 Primera parte: construcción del proyecto	95

4.3.2. Segunda parte: inmersión al contexto y aplicación de instrumentos	97
4.3.3. Tercera parte: análisis de resultados	99
CAPÍTULO 5. EL PAPEL DE LA ESCUELA PRIMARIA Y PRÁCTICAS SOCIALES EN LA REGIÓN INTERCULTURAL BERNAL-LOS CORAZONES	100
5.1. Las escuelas primarias y la región intercultural Bernal-Los Corazones	101
5.1.1. Antecedentes contextuales de las escuelas en la región ...	101
5.1.2. Interacción entre escuelas y comunidades	112
5.1.3. Actitudes familiares hacia la escuela.....	117
5.1.4. Papel del maestro en la región Bernal-Los Corazones.....	122
5.2. Prácticas sociales de los actores educativos condicionadas por la escuela	129
5.2.1. El cuerpo en las prácticas sociales	130
5.2.2. Nuevos significados a partir de la escuela.....	133
5.2.3. Competencias adquiridas/modificadas por la escuela primaria.....	136
5.2.4. Incorporación de materiales a la Región intercultural.....	139
CAPÍTULO 6. EXPERIENCIAS Y PROCESOS INTERCULTURALES DE ACTORES EDUCATIVOS EN DOS GENERACIONES	141
6.1. Experiencias interculturales de actores educativos	142
6.1.1. Diversidad y diferencia	145
6.1.2. Choque cultural.....	147
6.1.3. Discriminación y racismo	149
6.2. Procesos interculturales en la escuela primaria	151
6.3. Discusión sobre la interculturalidad	156
CONCLUSIONES	159
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	165
ANEXO 1. GUÍAS DE ENTREVISTAS	173
GUÍA DE ENTREVISTA PARA ALUMNOS	173
GUÍA DE ENTREVISTA PARA PADRES DE FAMILIA	176
ANEXO 2. SOLICITUD DE USO DE DATOS Y CONFIDENCIALIDAD	178
ANEXO 3. CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DE LOS INFORMANTES	179
ANEXO 4. FOTOGRAFÍAS DE GRADUACIÓN	181
ANEXO 5. VIÑETAS NARRATIVAS DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR DE ACTORES EDUCATIVOS DE LA REGIÓN BERNAL-LOS CORAZONES EN LAS DÉCADAS 1970 Y 1980	183
ANEXO 6. EXTRACTO DE TESTIMONIOS ORALES	187

TABLAS Y FIGURAS

Figura 1. Ubicación geográfica de Bernal Díaz del Castillo

Figura 2. Laguna Mar Muerto

Figura 3. Vista panorámica de las playas de Bernal y la Laguna Mar Muerto

Figura 4. Comunidades aledañas a Bernal

Figura 5. Vista satelital de Los Corazones

Figura 6. Acción social según Max Weber

Figura 7. Proceso dialéctico continuo del mundo institucional

Figura 8. Procesos de institucionalización según Berger y Luckmann.

Figura 9. Prácticas sociales en la teoría de la estructuración

Figura 10. Elementos de las prácticas en la teoría de Shove, Pantzar y Watson

Figura 11. Escuela primaria Reivindicación ubicada en Los Corazones, Tapanatepec, Oaxaca.

Figura 12. *Relación unilateral de la comunidad hacia la escuela y el maestro*

Figura 13 y 14. Graduación de primaria, Pedro Carrasco Morgan, año 1976

Figura 15. Graduación de primaria, Dora Luz Hernández Carrasco, año 1987

Tabla 1. Conceptos asociados a las prácticas sociales en cuatro teorías sociológicas

Tabla 2. Presidentes y secretarios de educación en México de 1964 a 1994

Tabla 3. Criterios de elegibilidad de los participantes

Tabla 4. Datos de las entrevistas realizadas

Tabla 5. Características de la Escuela Primaria Reivindicación en Los Corazones, San Pedro Tapanatepec, Oaxaca

Tabla 6. Características de la Escuela Primaria Patria en Bernal Díaz del Castillo, San Pedro Tapanatepec, Oaxaca

Tabla 7. Actitudes familiares y personales hacia la escuela

Tabla 8. Actitudes del maestro hacia los alumnos o la comunidad

Tabla 9. Características socioculturales de las comunidades en la región

INTRODUCCIÓN

México es considerado explícitamente un país pluricultural y con diversidad lingüística, pues en él habitan más de 68 pueblos indígenas. Estos están dispersos en toda la república, aunque se encuentran “establecidos principalmente en el sur, oriente y sureste del territorio nacional: Oaxaca, Chiapas, Veracruz de Ignacio de la Llave, Puebla y Yucatán” (INEGI, 2020, pp. 2-3).

Pese a este reconocimiento, en los distintos ámbitos ha existido una hegemonía y dominación frente a los pueblos indígenas; específicamente, es bien sabido que la educación formal en México ha sido desde siempre integradora, homogeneizante y monolingüe.

Así se observa desde la creación del Sistema Educativo Nacional (SEN) en 1857 que estableció un solo referente cultural dejando por fuera las particularidades de la población indígena, desde la lengua hasta las prácticas culturales. A pesar de que en los últimos 30 años se han tomado acciones políticas y educativas para solucionar los problemas planteados por dicha educación frente a estos pueblos, como la creación del Congreso Nacional Indígena (CNI) y el paso a las políticas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), hasta la fecha no han tenido impactos significativos, ya que aún existen obstáculos políticos y administrativos para la aplicación de dicho modelo a las realidades culturales.

Esta ha sido una problemática no resuelta que ha tenido consecuencias irreversibles en las comunidades, modificando violenta y progresivamente sus prácticas. Entre las dificultades de su aplicación en México se encuentran: la explícita marginación y segregación étnica, la falta de docentes bilingües, la distribución errónea de maestros indígenas, la falta de formación docente en EIB, la carencia de material traducido, entre otros aspectos didácticos-pedagógicos (Sartorello, 2019). Todos estos elementos han generado, en el intento de interculturalizar la educación, no solo mayores problemáticas sino también una falacia en las acciones políticas frente a la educación en este país.

Consecuentemente, se puede observar la brecha en analfabetismo y educación entre la población indígena y la no indígena, la disminución de hablantes de lenguas nativas —pues “entre 1930 y 2015 la tasa de hablantes de lenguas indígenas de 5 años de edad o más, se redujo de 16.0 a 6.6 por ciento” (INEGI, 2020) — así como la reducción de la identidad étnica en algunas comunidades.

El panorama general de México, la falta de —o ineficiente— EIB y sus consecuencias están presentes a nivel estatal y regional. No obstante, aunque algunos estados han generado acciones políticas para el fomento de una educación integral, éstos no han sido del todo exitosas; verbigracia, se encuentra Oaxaca, uno de los estados con mayor población indígena a nivel nacional, la cual representa el 31.1% del total de dicho estado. Si bien parece que en los últimos años se han tomado mayores acciones políticas y educativas para el fomento de la EIB para los oaxaqueños, estas se concentran en las regiones de mayor población dejando de lado aquellas localidades marginadas. Lo anterior se manifiesta en la comunidad zapoteca Bernal Díaz del Castillo, ubicada en el municipio de San Pedro Tapanatepec, ya que, aunque dicha comunidad es reconocida como indígena, el municipio en donde se ubica no lo es, por lo que desde su asentamiento ha tenido carencias y alejamientos con todos los programas educativos relacionados a

la EIB y con ello una marcada discriminación en sus alumnos, así como consecuencias socioculturales significativas en la comunidad.

Bernal, establecida a mediados de 1950, tuvo la primera generación de escolares obligada a asistir a la escuela de la localidad más cercana —Los Corazones—, dicha escuela ha sido desde siempre impartida en español, pues como se ha mencionado, Tapanatepec no es de población indígena; ello generó dificultades en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños zapotecas, pues muchos de ellos no dominaban el español al momento de su ingreso a la educación básica.

A finales de los años setenta, cuando se estableció la escuela primaria en Bernal, la educación continuó siendo monolingüe (español), aunque la comunidad, y por ende los estudiantes, eran de habla zapoteca. Cincuenta años después se observa una disminución de los hablantes bilingües, desplazamiento lingüístico del zapoteco por el español en las últimas generaciones, así como disminución de la identidad étnica en esta localidad (Carrasco Grajales, 2020).

La escuela se ha convertido en “un agente que promueve la aculturación¹ y el monolingüismo en la lengua del grupo dominante” (Sánchez Avendaño, 2012, p. 10), la presencia de ésta en contextos interculturales suele omitir por completo la diversidad cultural y lingüística, generando con ello cambios en las prácticas no solo de los estudiantes sino también de los docentes y miembros de la comunidad, así como consecuencias irreversibles en ellos.

Más allá de centrarse únicamente en las experiencias escolares de alumnos y docentes o en los procesos de interculturalización mediados por la escuela, son las prácticas sociales de los actores educativos las que permitirán abrir el panorama de lo que la escuela como centro de

¹ Aunque la cita presentada dice “aculturación”, se puede sustituir por el término transculturación.

convivencia ha condicionado en las comunidades y sus habitantes en regiones interculturales.

Las prácticas sociales son manifestaciones de la vida cotidiana y formas objetivadas de cultura, a través de su comprensión se puede entender cómo se comportan los miembros de una sociedad en un espacio y tiempo determinado. Es así que se manifiesta la necesidad de realizar un estudio regional, ya que no solo se busca delimitar las características de la región intercultural desde el aspecto sociocultural local, sino que también analizar el papel que ha tenido la escuela como mediador de estas relaciones entre comunidades en dicha región a través del estudio de las prácticas sociales de los actores educativos, aunado a las tensiones nacionales/globales que están detrás de ella.

El campo de los estudios regionales permite comprender inter/transdisciplinariamente la historia, así como los procesos de cambio social orientados hacia el crecimiento y desarrollo económico, social y humano de las regiones actuales en un contexto de globalización.

Este estudio aporta elementos que visualizan el impacto que ha tenido la escuela no solo en esta micro región, sino en el resto de regiones interculturales presentes en la república mexicana, por lo que, de manera bilateral, los estudios regionales abren el panorama hacia todas las dimensiones presentes en el problema, y viceversa, la investigación contribuye al campo de los estudios regionales generando visualización a las problemáticas educativas desde un enfoque local.

La visión que guio dicho proyecto es la de “región sociocultural” propuesta por Giménez (1999). Ésta reconoce un entramado de relaciones socioculturales que si bien examina un espacio natural –territorio–, éste es solo un medio para establecer las relaciones sociales, de poder e identitarios individuales y colectivas que se dan entre actores (Giménez, 2016). Asimismo, los procesos sociales, políticos y culturales actuales más los elementos territoriales e históricos imbricados entre sí, generan en los

procesos locales una especificidad afectiva y de significados necesarios para la comprensión del contexto.

Una región sociocultural es un “territorio literalmente tatuado por la historia (...) soporte de la memoria colectiva y como espacio de inscripción del pasado del grupo, [igualmente] espacio de distribución de la cultura etnográfica” (Giménez, 1999, pp. 41-42), por ello esta orientación permitió la construcción de la región intercultural Bernal-Los Corazones.

No es sin la particularización de las regiones socioculturales la aproximación a las regiones interculturales, puesto que el conjunto de las primeras en un territorio delimitado permitirá reconocer las tensiones entre ellas.

Se construye una región intercultural, apuntalada en la concepción de región sociocultural, por contar en el territorio de estudio con población indígena zapoteca, huave y no indígena, que desde sus orígenes ha tenido disputas tanto territoriales como culturales, además de sus características identitarias y prácticas socioculturales claramente diferenciadas.

Este tipo de estudio regional es seleccionado debido a las características culturales e históricas de cada localidad (Bernal, Los Corazones) y su relación marcada en y por la escuela.

Estudiar la interculturalidad (como proceso) es muy interesante y complejo en cualquier contexto, sin embargo, en el ámbito escolar y educativo se complejiza más, pues es en la escuela en donde inevitablemente se manifiestan las relaciones interculturales; además es a partir de este enfoque que la diversidad, la discriminación y el racismo se hacen explícitas, al igual que se revelan las carencias pedagógicas de los profesores quienes en regiones interculturales están obligados a conocer más sobre dicha problemática, sobre todo en Latinoamérica y específicamente México, por su historia.

Con base en lo descrito, este estudio sobre el papel de la escuela en regiones interculturales, y sus tensiones entre la localidad-globalidad

actuales, deja ver lo que Rózga-Luter y Hernández-Diego (2010) refieren como estudios regionales:

Los estudios regionales contemporáneos no buscan únicamente cómo describir las peculiaridades y distinciones regionales, sino también tratan de interpretar las características del ambiente cultural local en relación con los retos que en la actualidad representan los procesos globales. (p. 584)

Como se ha mencionado, existe todo un sistema político que rige con normas, leyes y acciones el campo educativo, no obstante, las realidades individuales tienen la facultad de agenciar desde su posición subjetiva cambios en dichos sistemas y sobre todo en dichos actores.

El objeto de estudio de esta investigación fue el papel de la escuela en la región intercultural Bernal-Los Corazones, a través de las prácticas sociales de los actores educativos de dos generaciones. A partir de ello la pregunta general de investigación fue ¿Qué papel ha tenido la escuela en la región intercultural Bernal-Los Corazones?, de ella surgieron las siguientes preguntas secundarias: ¿Qué prácticas sociales (materialidades, competencias y sentidos) de los actores educativos han sido condicionadas por la escuela en la región intercultural Bernal-Los Corazones?, ¿Cuáles son las experiencias interculturales de los actores educativos en la región intercultural Bernal-Los Corazones? Y ¿Qué procesos interculturales han sido mediados por la escuela en los actores educativos de la región intercultural Bernal-Los Corazones?

En respuesta a dichas preguntas los objetivos de investigación fueron: Analizar el papel de la escuela en la región intercultural Bernal-Los Corazones a través de las prácticas sociales de los actores educativos de dos generaciones. Los objetivos particulares fueron:

- Describir las experiencias interculturales de los actores educativos de la escuela primaria en la región intercultural Bernal-Los Corazones.
- Reconocer los procesos interculturales mediados por la escuela primaria en los actores educativos de la región intercultural Bernal-Los Corazones.
- Dilucidar las prácticas sociales (materialidades, competencias y sentidos) de los actores educativos condicionadas por la escuela en la región intercultural Bernal-Los Corazones

Esta investigación partió de un interés personal y profesional debido a que surgió oportunamente por las conclusiones obtenidas en la investigación: Desplazamiento lingüístico en tres generaciones de una comunidad zapoteca de Oaxaca (Carrasco Grajales, 2020), tesis de maestría realizada por la investigadora. En ella se observó que el desplazamiento de la lengua zapoteca por el español en las últimas generaciones de la comunidad Bernal estuvo condicionado por la entrada a la escuela. Lo que permitió focalizar la atención hacia los procesos generados por ésta en las prácticas sociales de los actores educativos.

Fundamentado en dichos resultados y la investigación documental respecto a la educación intercultural —y en regiones interculturales— en México, se realizó esta investigación siendo de gran beneficio para la comunidad y sus procesos educativos y relacionales; asimismo, la importancia del estudio radica en los aportes que se pretenden a los Estudios Regionales y específicamente hacia la educación en México en regiones interculturales marginadas.

Se manifiesta que este estudio fue viable pues se contó con el acceso a la localidad y a sus habitantes, y con apoyo obtenido por el CONACYT y la Universidad Autónoma de Chiapas quienes proporcionaron los recursos y conocimientos necesarios para llevarla a cabo.

El presente documento cuenta con cinco capítulos, el primero de ellos lleva por título *Configuración de la región intercultural Bernal-Los Corazones*, en él, bajo la visión de la región sociocultural de Giménez se construye la región intercultural, a partir de ello, se presentan las distintas dimensiones de esta región: territorio, historia, economía, identidad, entre otros.

En el segundo capítulo, *Teorías y conceptos clave sobre las prácticas sociales y sus actores*, se centra en cuatro teorías asociadas a las prácticas sociales con autores como Weber, Berger y Luckman, Giddens y Shove, Pantzar y Watson, donde se identifican características comunes y elementos significativos respecto a las prácticas y actores sociales.

En el capítulo tercero, *Interculturalidad y educación en México*, se fragmenta el concepto de interculturalidad desde la noción de cultura y del prefijo *inter*, con la intención de puntualizar el entendimiento de lo interculturalidad desde lo sociocultural en contraste con la interculturalidad como propuesta política. Asimismo, se realiza un recorrido histórico sobre el contexto político de la educación en México de 1960 a 1990.

En *Construcción metodológica*, que corresponde al capítulo cuatro de este documento se plantea el paradigma de investigación, el método, las técnicas e instrumentos, así como la descripción de los participantes, el corpus y la memoria metodológica.

Finalmente, los resultados y análisis de los mismos son plasmados en el capítulo cinco, *El papel de la escuela primaria en la región intercultural Bernal-Los Corazones*; en él, se muestran cuatro categorías de análisis correspondientes a Escuelas primarias en regiones interculturales, experiencias y procesos interculturales y prácticas sociales de actores educativos.

CAPÍTULO 1. CONFIGURACIÓN DE LA REGIÓN INTERCULTURAL BERNAL-LOS CORAZONES

Se denomina Región intercultural Bernal-Los Corazones a la región de estudio propuesta, compuesta por dos comunidades ubicadas en términos territoriales en el Istmo de Tehuantepec, en el municipio de San Pedro Tapanatepec, pertenecientes al estado de Oaxaca; y relacionadas entre sí —además de lo territorial y lo económico— por la escuela primaria, espacio que compartieron en la década de 1970.

Bernal es una comunidad zapoteca fundada a mediados de los años cincuenta por pobladores de Juchitán y Unión Hidalgo, Oaxaca; cuenta actualmente con menos de 300 habitantes. Por su parte, Los Corazones es una comunidad de habla castellana, fundada previamente a Bernal (1944); cuenta con más de 1000 habitantes.

En términos identitarios y prácticas socioculturales es una región intercultural por contar con población indígena zapoteca, huave y no indígena, como ya se mencionó. Históricamente han tenido disputas territoriales y conflictos étnicos por las prácticas sociales particulares, las cuales han sido reflejadas en distintos contextos, siendo uno de los principales la escuela.

Este espacio físico y simbólico —la escuela— es en donde se aprecia la “cultura” y sus prácticas, entendida ésta desde la visión simbólico-expresiva. Las tres dimensiones analíticas de los hechos culturales de

Giménez (2016) —comunicación, stock de conocimientos y visión del mundo—, permiten ubicar desde este análisis, algunas diferencias que ocurrieron en las escuelas de esta región intercultural, generando así condiciones específicas en las prácticas sociales de sus actores, alumnos y padres de familia, principalmente.

La cultura como comunicación representó la principal diferencia en el ámbito escolar en las primeras generaciones de escolares de Bernal, siendo en su mayoría niños zapotecas; en consecuencia, la lengua zapoteca ha sido desplazada —históricamente— por el uso del español en Bernal, proceso que se dio en un periodo de 30 años (Carrasco Grajales, 2020). La cultura como stock de conocimientos ha generado a su vez problemáticas internas entre los conocimientos “científicos” enseñados como parte del plan de estudios nacional y los conocimientos prácticos de la población indígena. Por último, la cultura como visión del mundo pone de manifiesto las diferencias culturales entre alumnos indígenas y no indígenas (de Los Corazones), así como de algunos padres de familia, quienes bajo una visión indiferente o negativa de la escuela priorizaban el trabajo frente al estudio [este elemento se observará en el discurso de los participantes].

Por otro lado, las tensiones entre la localidad y la globalidad identificadas en el objeto de estudio son, a) la diferencia cultural de las comunidades vecinas interrelacionadas por la escuela y b) el Sistema Educativo Nacional de la República Mexicana y el papel de la globalización económica y sociocultural de los años de interés 1970 y 1980.

Así, el papel de la globalización, los medios de comunicación, el Sistema Educativo Nacional y el sistema económico, contribuyeron a las problemáticas escolares y no escolares manifestadas a través de las prácticas de sus actores en esta región intercultural que, si bien se localiza medianamente aislada de las regiones urbanas, es parte de un sistema político/económico estatal y nacional que ejerce su influencia en ella. Todos

estos elementos en tensión se pueden apreciar en la historia oral de los entrevistados y aún en la actualidad de las comunidades.

Para continuar con la regionalización, como reflexiona Chacón Rojas (2005) algunas minorías culturales pueden ser consideradas una amenaza nacional, y es en el contexto educativo en donde esta amenaza parece reconocerse, “existe una variedad de minorías culturales, y que no todas cuentan con el mismo estatus, ni tienen el mismo significado político dentro del Estado” (Chacón Rojas, 2005, p. 176); esto se aprecia en el pueblo zapoteco, uno de los más grandes pueblos indígenas de México que tanto a nivel nacional como estatal representan gran prestigio. No obstante, a nivel regional, la comunidad Bernal, no solo presenta dificultades geográficas para su reconocimiento sino también políticas por ubicarse en un municipio con poca población indígena. Lo que permite determinar con mayor ahínco esta región intercultural.

Este capítulo está compuesto por cuatro apartados, los cuales parten de la fundamentación histórica de la región sociocultural que dará paso al entendimiento de la región intercultural aquí propuesta. Posteriormente se contextualiza el estudio delimitando y particularizando la región en tanto territorio, contexto histórico e identidades y prácticas.

1.1. Región sociocultural-Región intercultural

El concepto de región —y con ello el origen de los Estudios Regionales— se puede asociar a tres ideas distintas, lo físico y geográfico delimitado por características naturales homogéneas; lo político/económico, definido por límites geopolíticos, y lo sociocultural, determinado por las prácticas sociales y culturales, así como la identidad de sus habitantes. Este estudio parte de la tercera concepción y, por ello, es necesario remitirse al concepto de cultura y su progreso en las Ciencias Sociales.

La cultura, desde finales del siglo XIX ha sido un término polisémico propio de la antropología; no obstante, con el tiempo, dicho concepto ha sido redefinido por infinidad de perspectivas y autores.

Por un lado, se encuentra un enfoque evolucionista, que considera a la cultura como “solo una” en la humanidad, pensada principalmente como sinónimo de civilización. Por otro, ya en el siglo XX, se comienza a hablar de “las culturas”; aparece el funcionalismo que considera que la cultura es “un organismo, una totalidad integrada y funcional, donde cada uno de sus elementos desempeña una función determinada en la producción del todo” (Restrepo, 2012, p. 24).

En los años cincuenta en Estados Unidos aparece el neoevolucionismo y la ecología cultural, quienes consideran a la cultura como un mecanismo de adaptación; el estructuralismo como una analogía de la cultura estructurada como un lenguaje (Levi-Strauss); y el interpretativismo, como noción semiótica, una telaraña de significados.

Grimson (2011) identifica —entre otros— tres enfoques del concepto de cultura:

- La cultura asociada a lo culto y lo inculto.
- La cultura asociada a la raza en la genética y biología.
- La cultura asociada a los conocimientos, creencias y hábitos que el ser humano adquiere en sociedad.

A su vez, Giménez (2016), citando a Pasquinelli (1993) señala diferentes etapas en la construcción del concepto de cultura principalmente en la antropología cultural norteamericana:

- Fase concreta: caracterizada por definir a la cultura como conjunto de costumbres o modos de vida (Tylor, 1871).
- Fase abstracta: énfasis en los modelos de comportamiento, sistema de valores y modelos normativos pertenecientes a un grupo social (Boas y sus discípulos, 1938).

- Fase simbólica: en esta fase el entendimiento de la cultura se centra en los significados y las “estructuras de significación socialmente establecidas” (Geertz, 1992).

De estos enfoques y etapas en la construcción del concepto en cuestión, este estudio se centrará en la última concepción, o sea, la concepción simbólica de la cultura. A continuación, se define dicha concepción y se justifica su elección.

La perspectiva simbólica de la cultura es aquella que particulariza los mundos culturales concretos en ámbitos específicos y bien delimitados como lo refiere Giménez (2016), por ello es preciso hablar en plural sobre ellas, puesto que cada cultura se convierte en “un complejo sistema de signos que organizan, modelan y confieren sentido a la totalidad de las prácticas sociales” (Giménez, 2015, p. 31).

Esto permite no solo la comprensión de cada cultura desde su interior, sino también ubicarla histórica y socialmente, pues cualquier intento de interpretación de las acciones o prácticas de los sujetos será siempre contextualmente.

La cultura así entendida “es una dimensión constitutiva de todas las prácticas sociales y, por consiguiente, de toda la vida social” (Giménez, 2016, p. 34). Respecto a esto Giménez refiere, siguiendo a Bourdieu (1985,1989), que existen “formas subjetivadas y formas objetivadas de cultura, “las formas simbólicas” y estructuras mentales interiorizadas, por un lado, y símbolos objetivados bajo formas de prácticas rituales y de objetos cotidianos, religiosos, artísticos, etc.” (2016, p. 44), por otro. Si bien, el autor prefiere estudiar la cultura bajo sus formas interiorizadas y no bajo las objetivadas, el presente trabajo dirige la atención a las formas objetivadas de la cultura a través de las prácticas sociales, concepto que se abordará más adelante y en donde será la visión de Shove et al. (2012) la que complementa este aspecto.

Desde esta perspectiva, la cultura se define como “proceso de continua producción, actualización y transformación de modelos simbólicos a través de la práctica individual y colectiva, en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados” (Giménez, 2016, p. 39). Este proceso es encarnado en los sujetos y suele estar ubicado en un territorio específico; si bien se ha dicho que el fenómeno de la globalización ha generado “desterritorialización” se observa en diferentes escalas cómo las lógicas internas de las culturas se encuentran vivas y diferenciadas unas de otras —aunque en constante transformación—.

Continuando con la visión de Giménez, se denominará “territorios identitarios” a aquellos que se caracterizan “por el papel primordial de la vivencia y del marco natural inmediato (...), espacios de sociabilidad cuasi comunitaria y refugio frente a las agresiones externas de todo tipo” (p. 123). Este enfoque implica compartir el complejo simbólico-cultural, por lo que decir “culturas”, hace referencia a distintas formas de vivir y entender el mundo en espacios vividos y socializados.

Lo anterior permite aproximarse a lo denominado “Región sociocultural” la cual, con base en el constructo cultural de “región” en donde lo geográfico, económico y político se superponen, se define como “el espacio geosimbólico cargado de afectividad y de significados, [es decir], el espacio de distribución de la cultura etnográfica, de una variedad de instituciones y prácticas simbólicas...” (Giménez, 2016, p. 135-136).

El entendimiento de la región sociocultural, descrita por el autor en mención, es solo la vía para comprender la región que se abordará en el presente estudio, pues al manifestar que existen regiones socioculturales delimitadas no solo en lo territorial —y con sus características económicas y políticas específicas—, sino también en lo identitario, vale decir, en la cultura internalizada por sus actores —los “actores regionales”—, se vuelve preciso situarse frente a las regiones interculturales, a saber, territorios a mayor escala en donde la interculturalidad será “la interacción comunicativa que

se produce entre dos o más grupos humanos de diferente cultura” (Austin Millán, 2004, p. 94).

Para puntualizar, con la consideración de dos regiones socioculturales se construye una única región intercultural, caracterizada por la relación establecida entre dos grupos cultural e identitariamente diferenciados, en un territorio históricamente constituido y en donde la escuela tuvo un papel fundamental para dicha interrelación.

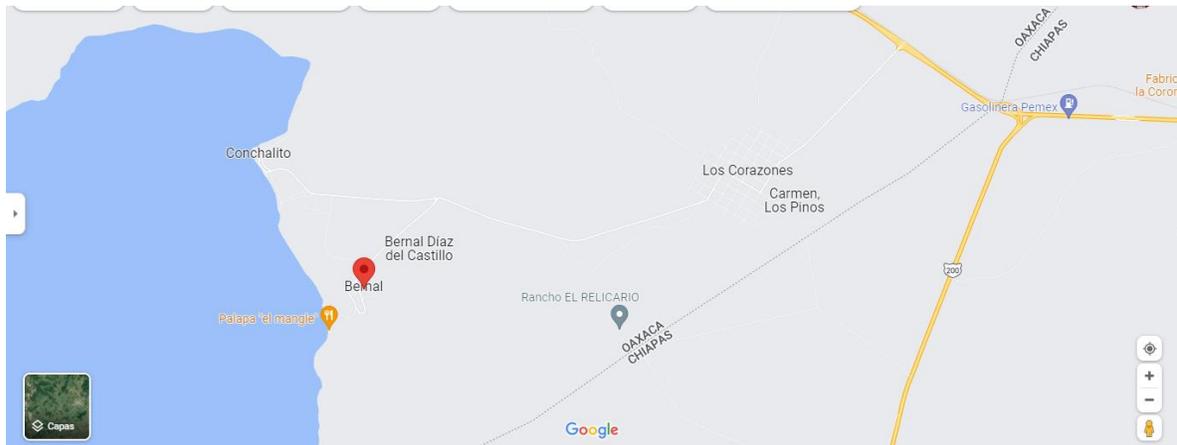
Así, surge la región intercultural Bernal-Los Corazones, pues ambas comunidades experimentan relaciones debido a su ubicación geográfica y establecimiento territorial (conflictivo desde el inicio de la relación); y cuentan a su vez con una cultura etnográfica diferenciada que desde el espacio escolar no solo fue evidente, sino que también se extrapoló hacia otros ámbitos y a otros tiempos.

1.2. Territorio y población

La comunidad Bernal Díaz del Castillo, también conocida como únicamente Bernal, forma parte del municipio San Pedro Tapanatepec en el Estado de Oaxaca; se encuentra ubicada cerca del límite de Oaxaca y Chiapas (ver figura 1). Tiene una población de 267 habitantes (INEGI, 2010), distribuidos en 77 viviendas, la mayoría de ellas con electricidad y agua potable.

Figura 1

Ubicación geográfica de Bernal Díaz del Castillo



Nota. Mapa que muestra la ubicación de Bernal, Los Corazones y Conchalito, así como la frontera de Chiapas y Oaxaca. Obtenido de Google maps.

Bernal se encuentra a cuatro metros de altitud, cerca de la Laguna Mar Muerto, en la parte norte del Golfo de Tehuantepec, parte donde los primeros asentamientos se establecieron (ver Figura 2).

Figura 2

Laguna Mar Muerto



Nota. Esta figura muestra las palapas en la orilla de la Laguna Mar Muerto, sitio que, en el momento de la fundación de la comunidad Bernal dio lugar a los primeros asentamientos. Actualmente muchas palapas han cambiado de material y están más enfocadas al turismo. Fotografía tomada por la autora en 2018.

Figura 3

Vista panorámica de las playas de Bernal y la laguna Mar Muerto

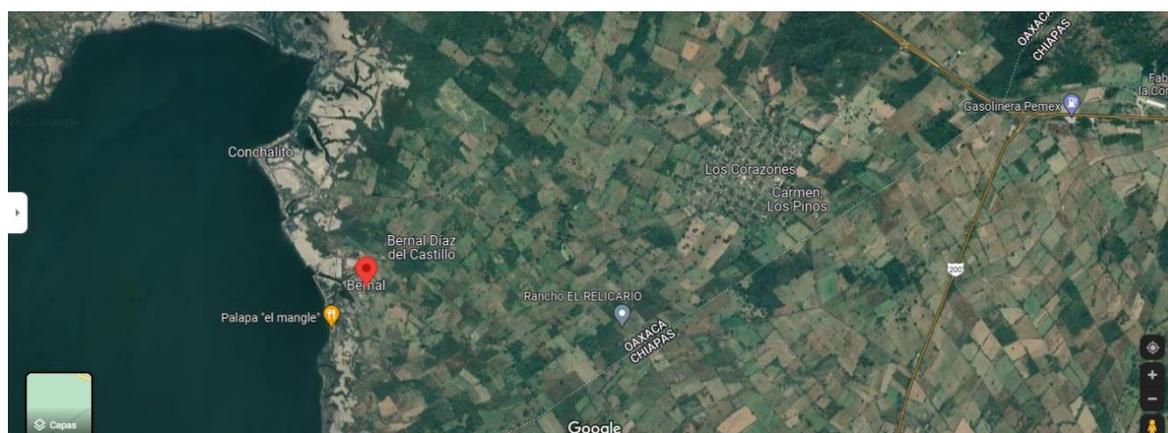


Nota. En esta fotografía se aprecia el territorio de la comunidad Bernal en relación con la Laguna Mar Muerto.

Cerca de Bernal se encuentran dos comunidades: Los Corazones y Conchalito, pertenecientes al mismo municipio (ver Figura 4); las tres son comunidades consideradas con alto grado de marginación por la Secretaría de Desarrollo Social (2013).

Figura 4

Comunidades aledañas a Bernal



Nota. En esta figura se aprecia del lado superior izquierdo la comunidad de Conchalito, en el centro Bernal y en el lado superior derecho Los Corazones, asimismo aparece la frontera de Chiapas y Oaxaca. Obtenida de Google maps.

La primera —Los Corazones, o solo Corazones— es la comunidad más amplia de las tres (ver Figura 5), con una población 1 104 habitantes (INEGI, 2010), es la segunda más poblada de San Pedro Tapanatepec, a 5 kilómetros de distancia de Bernal y fundada en 1944², aproximadamente 12 años antes, cuya lengua principal siempre ha sido el español. Dicha comunidad ha estado en conflicto con la comunidad Bernal desde la llegada de los primeros pobladores, principalmente por temas de territorio y

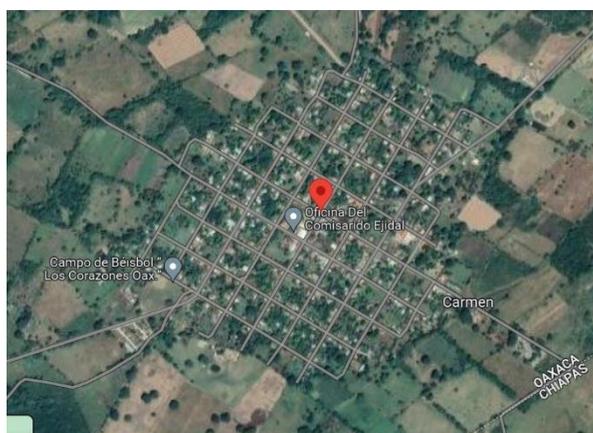
² Dato obtenido vía Facebook, en grupo “Paisanos De Los Corazones”, publicación del 21 de noviembre de 2022 por la celebración del 78 aniversario de la fundación del Ejido Los Corazones, Oaxaca.

governabilidad, pues sus pobladores consideraron invasores a los primeros pobladores de Bernal. Al momento de la fundación de esta última, Corazones ya contaba con todos los servicios básicos y con una escuela primaria.

Es importante mencionar que, para llegar a Bernal es necesario pasar por Corazones, ya que no existe otra entrada por la cual ingresar a esta comunidad, esto a diferencia de Conchalito marca aún más las relaciones entre comunidades.

Figura 5

Vista satelital de Los Corazones



Nota. Territorio y estructura de Los Corazones, obtenido de Google maps.

Conchalito, por su parte, se encuentra ubicada a 2.3 kilómetros de Bernal y cuenta con 310 habitantes (INEGI, 2010), al ser fundada años anteriores, esta comunidad estaba mejor establecida en cuanto a sus actividades económicas asociadas al turismo, por lo que, en temporada de vacaciones como Semana Santa o verano, los pobladores de Bernal acudían a sus palapas para realizar ventas. Las relaciones que han mantenido ambas comunidades han sido de competencia positiva, pues actualmente cuentan

con palapas a la orilla del mar, siendo la pesca y el turismo sus principales actividades económicas.

Es relevante mencionar que Conchalito no es una población indígena, por lo que ésta y Los Corazones no mantenían relaciones antagónicas, debido a que ambas comunidades compartían características culturales, siendo su principal diferencia la cercanía con el mar y el desarrollo local, ambas eran pertenecientes al mismo municipio.

Si bien, territorialmente se encuentran cerca estas tres localidades (Bernal, Los Corazones y Conchalito), regionalmente se construye únicamente con dos: Bernal y Los Corazones, debido a que las interrelaciones culturales dadas en el espacio escolar fueron predominantemente entre estas dos localidades, quedando excluido Conchalito.

1.3. Contexto histórico de la región

Este breve recorrido histórico ha sido generado gracias a las historias orales de dos informantes quienes habitaron Bernal desde su fundación, Paula Hernández Terán y Marcelina Morgan Fuentes.

Previo a la llegada de migrantes zapotecas de los municipios de Unión Hidalgo y Juchitán de Zaragoza, Oaxaca, en esa zona territorial existía un poblado llamado Los Corazones, ubicado a pocos kilómetros de las playas de la Laguna Mar Muerto, dicha comunidad se dedicaba principalmente a la agricultura y la ganadería. Entre 1954 y 1955 llegaron en cayuco³ dos pescadores, José Fuentes y Nicanor Terán de los municipios Unión Hidalgo y Juchitán de Zaragoza, pues en ese entonces había muchos peces en la zona; los pescados eran vendidos con pobladores de Los Corazones.

³ Embarcación de una pieza, más pequeña que la canoa, con el fondo plano y sin quilla, que se impulsa y se dirige con un remo muy ancho llamado canaleta y que se utiliza en las Antillas y otras partes de América.

Para obtener agua dulce para el consumo y uso del hogar tenían que cruzar la playa hacia pozos artesanales de potreros de la gente de Corazones, lo cual hacía que fueran regañados y corridos.

Con el tiempo esos primeros pobladores llevaron a sus familias para asentarse en las playas, construyendo casas de palma y barro. En 1960, por consecuencia de la marea y múltiples inundaciones a sus palapas, además de la escasez de agua dulce, buscaron trasladarse hacia tierras lejanas al mar, que en ese momento pertenecían al ejido Los Corazones. Con la finalidad de hacerse de dichas tierras y evitar conflictos con las autoridades de ese ejido, el señor Severino Morgan —con cooperación económica de los habitantes que formaban en ese entonces lo que posteriormente se denominaría Bernal— se dirigió al Distrito Federal (ahora Ciudad de México) a Reforma agraria, para pedir el terreno en el cual buscaban asentarse definitivamente.

Ese mismo año llegó a la orilla del mar el General Padilla, quien desde la Ciudad de México se trasladó para conocer las condiciones en las que vivía la gente que solicitaba dicho terreno. Posterior a su visita, y tras conflictos entre comunidades, se autorizó a la gente el traslado de sus pocas pertenencias y asentamientos hacia el terreno solicitado; para finales de ese año la comunidad Bernal Díaz del Castillo estaba formándose en el territorio actual.

Desde entonces, las relaciones con Los Corazones se hicieron más conflictivas, no solo por la disputa por el territorio, también por el agua potable y principalmente por las diferencias culturales que eran sumamente marcadas en esos momentos, ya que los pobladores de Bernal se reconocían zapotecas y por su lengua y su vestimenta eran discriminados por los de Corazones —comenzaron a llamarlos “juchis lenguabola”—, esto se observará también en el ámbito escolar el cual compartieron en esos primeros años.

Posteriormente la comunidad fue reconocida por el municipio de San Pedro Tapanatepec, estableciéndose un agente municipal y de esa manera formar parte del ayuntamiento de dicho municipio. Este reconocimiento permitió que en 1970 se gestionara la electricidad y el agua potable que finalmente llegó en 1980, junto con la escuela Primaria “Patria”.

Actualmente, Bernal cuenta con Preescolar, primaria y telesecundaria propias, y su población más joven ha sustituido el zapoteco por el español en todos los ámbitos. Por su parte, Corazones ha crecido en población y e infraestructura.

1.4. Identidades y prácticas

Como se ha mencionado, ambas comunidades se han diferenciado claramente por sus características culturales, pues los primeros pobladores de Bernal pertenecían a dos municipios zapotecas del istmo de Oaxaca, por lo que su lengua, su vestimenta, sus actividades económicas y comunitarias correspondían con este grupo cultural; tanto ellos como sus hijos compartían estas características.

Los pobladores de Corazones por su parte se comunicaban en español y sus prácticas eran más occidentalizadas. No solo a nivel simbólico había una marcada diferencia, sino también en el desarrollo de bienes y servicios de ambas comunidades; dichas diferencias no fueron ignoradas por ambos grupos. Pues aquellos que carecían de recursos, económicos y materiales eran fácilmente identificados como miembros de Bernal, así se apreciaba desde la vestimenta hasta materiales escolares.

En cuanto a las actividades económicas, la población de Corazones tenía un rechazo o crítica hacia la actividad pesquera de Bernal, a pesar de que el mar siempre estuvo a pocos kilómetros, no la consideraban como viable debido a la dificultad de llegar hasta él, además de ser considerado como una actividad de bajo prestigio.

A través del tiempo, las crisis económicas y la actual accesibilidad hacia el mar, la población de Corazones ha buscado trabajo con los pescadores de Bernal, éstos se han propuesto como mano de obra para la pesca.

A principios de la fundación de Bernal la pesca se realizaba solamente a través de redes de arrastre, con canoas hechas de manera artesanal, hechos con árboles de huanacastle por los propios habitantes, y se trasladaban a través de veleros, utilizando el viento como energía; actualmente, esa práctica tradicional se sigue utilizando pero se ha incorporado motores marinos y lanchas fabricadas de fibra de vidrio, ya no existe ninguna canoa artesanal, el proceso de construcción se ha dejado de practicar y se modernizó el sistema de pesca, por ejemplo, la pesca del camarón con atarraya, actualmente se llama “sistema de trampa⁴”.

Respecto a las relaciones que se establecían hacia las prácticas entre comunidades existía un rechazo por la cultura a la cual se identificaban, principalmente por el uso de la lengua materna, además de una disputa constante por el territorio y desprestigio hacia la actividad económica principal, la pesca.

Actualmente, y en relación con la escuela y otras prácticas sociales, ha habido un sincretismo en ambas comunidades, entre los motivos se encuentra la migración y el matrimonio entre pobladores de la región, lo cual también redujo el conflicto entre pobladores.

Esta región intercultural está caracterizada por las diferencias culturales y de lengua identificadas entre ambas comunidades, las relaciones de poder históricamente establecidas entre el poblado no indígena y zapoteca, así como la marcada identidad de cada pueblo.

Como se ha plasmado, la cultura como conjunto de significados compartidos histórica y socialmente dentro de un territorio, identifica los

⁴ Llamada localmente “el chango”, es una red de nailon tipo bolsa con una cola alargada rodeada de alambres (de ahí la referencia al chango), se le coloca una lámpara en la entrada de la bolsa para que la luz atraiga el camarón. Se deja por la noche y se recoge por la mañana.

rasgos de una población que, en contacto con otras poblaciones, igualmente diferenciadas genera las relaciones interculturales.

Especialmente en la Región intercultural Bernal-Los Corazones, el espacio escolar se convirtió en el ámbito principal de intercambios culturales, por lo que, a partir de ello, se ha construido esta región y así dar cuenta del papel de la escuela y sus consecuencias en las prácticas sociales de sus actores.

Una vez planteada la región y sus características contextuales, en los siguientes dos capítulos, se abordarán los elementos teóricos que darán el sustento para el análisis de resultados.

En el *Capítulo dos* se presentan las teorías y conceptos asociados a las prácticas sociales en donde se realizó un metaanálisis de algunos autores relevantes en el tema para extraer de ahí elementos en común. En cuanto al *Capítulo tres*, la temática está centrada en qué y cómo se entiende lo intercultural teóricamente, así como la postura de esta investigación.

CAPÍTULO 2. TEORÍAS Y CONCEPTOS CLAVE SOBRE LAS PRÁCTICAS SOCIALES Y SUS ACTORES

Las prácticas sociales han sido el objeto de estudio de distintas disciplinas —economía, sociología, psicología social, estudios culturales, entre otras—, todas ellas han procurado conceptualizar y profundizar respecto al quehacer humano y sus motivaciones de fondo, generalmente relacionando conceptos como individualismo-colectivismo, estructura-agencia, objetividad-subjetividad; en lo que han coincidido es que dichas prácticas solo cobran sentido a partir de significaciones, instituciones y legitimaciones compartidas que dan un orden social al universo simbólico en el que nace el ser humano.

Dentro de estas disciplinas han sido múltiples los autores que han dado una explicación a la acción y elección del ser humano respecto a su comportamiento individual y social, no obstante, en este estudio se plantearán las ideas principales de autores predominantes desde un enfoque social, excluyendo con ello todas las teorías psicológicas que dan cuenta de las elecciones y motivaciones individuales.

Las teorías aquí presentadas fueron seleccionadas por su relevancia en el análisis de las prácticas sociales —en sus distintas concepciones: acciones sociales, conductas humanas, comportamientos sociales, etc.—, y su etiología, se realiza un metaanálisis sobre ellas superponiendo conceptos similares para el entendimiento de un mismo problema, y finalmente fundamentar la forma en que serán abordadas en este estudio.

Este capítulo teórico parte de los siguientes cuestionamientos: ¿Por qué las personas actúan de la manera en que lo hacen?, ¿Toda acción individual es una práctica social?, ¿cómo las prácticas sociales aparecen, persisten o desaparecen?, ¿por qué algunas son más estables que otras?, es decir, ¿Por qué unas se reproducen y otras se transforman?, ¿Cuál es el papel de los sujetos en las prácticas sociales?

En las dos secciones que lo componen se plasman las bases teóricas para darles respuesta:

2.1. Teorías asociadas a las prácticas sociales sintetiza las siguientes teorías:

- Teoría de la acción social-Weber
- Teoría de la construcción social de la realidad-Berger y Luckmann
- Teoría de la estructuración-Giddens
- Teoría de la dinámica de las prácticas sociales-Shove, Pantzar y Watson

2.2. Integración de elementos significativos para las prácticas sociales, discute los elementos constitutivos y contextuales de las prácticas sociales, así como la concepción de los actores sociales en este estudio.

2.1. Teorías asociadas a las prácticas sociales

Durante el desarrollo de las Ciencias Sociales, las prácticas sociales han sido un tema de interés; ya sea que implícita o explícitamente se analicen, los distintos autores han intentado aproximarse al origen del quehacer humano y dar cuenta de su desarrollo histórico que, en el presente, pasa desapercibido por los actores sociales en una especie de naturalización de la acción.

En este apartado se presentan y sintetizan cuatro teorías asociadas a las prácticas sociales, seleccionadas por su relevancia teórica, congruencia y profundidad.

La primera teoría seleccionada es la *Teoría de la acción social* de Max Weber, originada en el año 1921 en su obra póstuma *Economía y sociedad*, en ella da cuenta de la *acción social* entendida ésta como acciones con sentido que orientada a otros refleja una relación social.

La segunda es la *Teoría de la construcción social de la realidad* de Peter L. Berger y Thomas Luckmann, desarrollada en 1966. Esta teoría, aunque parte de la tesis de que “la realidad se construye socialmente”, ésta, por los procesos de institucionalización explica el origen de los productos sociales entre los cuales, la actividad humana/prácticas sociales aparecen.

La tercera teoría es *La teoría de la estructuración* de Anthony Giddens, quien en 1984 planteó un análisis de las estructuras sociales y el papel de los agentes en ella, ahí las prácticas sociales aparecen como condición y resultado de dichas estructuras.

Finalmente, Elizabeth Shove, Mika Pantzar y Matt Watson en 2012 plantean *The Dynamics of Social Practice*, en donde más allá de explicar lo que los tres autores anteriores (y otros) han plasmado respecto al origen de las prácticas sociales, se centran en la dinámica y elementos que llevan a originar, mantener o modificar las prácticas de las personas. Con esta breve presentación se procede a sintetizar cada teoría.

2.1.1. Teoría de la acción social-Weber

Esta teoría, aunque el autor no hace referencia explícitamente al concepto de prácticas sociales, sí teoriza sobre la acción social, definiéndola de la siguiente manera: “una conducta humana (bien consista en un hacer externo o interno, ya en un omitir o permitir) siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo⁵” (Weber, 2002, p. 5), más adelante el autor también dice: “la acción social se orienta por las

⁵ El elemento del sentido subjetivo se comentará más adelante pues, aunque en la definición pareciera que el sentido está en la acción, el autor lo señala en la relación que contextualiza la acción, mas no en la acción *per se*.

acciones de otros, las cuales pueden ser pasadas, presentes o esperadas como futuras. Los “otros” pueden ser individualizados y conocidos o una pluralidad de individuos y completamente desconocidos (...)” (Weber, 2002, p. 18).

Esta definición es clara al señalar que no toda acción individual es una acción social, dejando por fuera toda acción condicionada por la masa, imitación de una conducta ajena, acción homogénea de muchos, la acción influida por la conducta de otros o la conducta reactiva.

Para que una acción sea considerada social el autor refiere que es necesario que haya una relación significativa de la acción respecto a los otros, es así que identifica cuatro tipos de acciones: racional con arreglo a fines, racional con arreglo a valores, afectiva y tradicional.

Asimismo, entiende que las acciones sociales se dan en una “relación social” que es la “conducta plural que, por el sentido que encierra, se presenta recíprocamente *referida*, orientándose por esa reciprocidad” (Weber, 2002, p. 21). Esta condición no significa que la reciprocidad esté en el *sentido* de la acción, sino en las expectativas que pone el actor frente a la conducta del otro. Aunque para este autor, el sentido no está propiamente en la acción⁶ sino en la relación que orienta a dicha acción, así “el ‘contenido de sentido’ de una relación social puede variar (...). También ese contenido puede ser en parte permanente, en parte variable” (Weber, 2002, p. 23). Entonces el sentido mentado y subjetivo no lo lleva la acción en sí misma, sino que se vuelve una *acción con sentido* al estar en el marco de una relación social.

El contenido de sentido de la relación social está determinado por el orden legítimo, que es validado solo cuando dicha acción aparece como obligatoria o modelo de conducta, es decir como algo que “debe ser”. Por ello, tanto la acción social como la relación social se orientan por la validez de

⁶ Este elemento marca una diferencia con las teorías posteriores, pues para Weber el sentido no está en la acción misma sino en la relación que orienta la acción.

ese orden. La legitimación tanto de la acción como de la relación social es lo que le da validez al orden social. Aunque Weber no explica con exactitud lo que debe entenderse por legitimidad, deja entrever que es el referente de la validez lo que ancla las acciones humanas a un orden social específico. En cuanto a la conciencia de la acción social en esta teoría se dice:

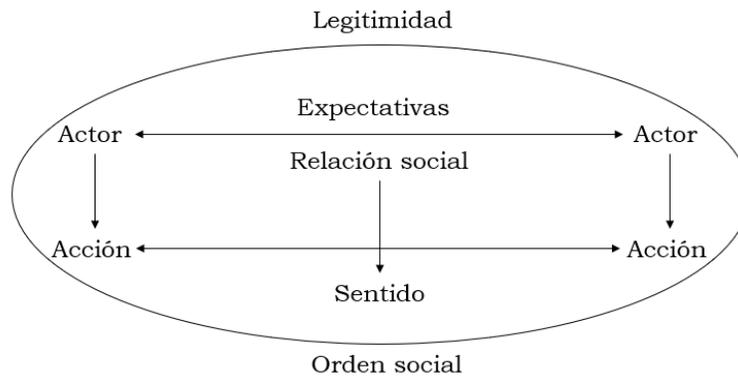
la acción *real* sucede en la mayor parte de los casos con una oscura semiconsciencia o plena inconsciencia de su «sentido mentado». El agente más bien «siente» de un modo determinado que «sabe» o tiene clara idea; actúa en la mayor parte de los casos por instinto o costumbre. Sólo ocasionalmente (...) se eleva a conciencia un sentido (sea racional o irracional) de la acción. Una acción con sentido efectivamente tal, es decir, clara y con absoluta conciencia es, en realidad un caso límite. (Weber, 2002, p. 18)

Por lo anterior, el sentido no está explícito en cada relación ni acción social, sino que es el investigador el que construye los posibles sentidos en el análisis de la realidad.

En conclusión, la acción humana es una acción social siempre que el sujeto enlace un sentido subjetivo a la relación que orienta la acción, y esta relación está dada por las expectativas que se tienen de la conducta de otros, generando con ello un orden social. En la siguiente figura se resume la acción social en el marco de esta teoría.

Figura 6

Acción social según Max Weber



Nota. Elaboración propia a partir de los conceptos centrales de la Teoría de la acción social.

2.1.2. Teoría de la construcción social de la realidad-Berger y Luckmann

Al igual que el planteamiento anterior, la teoría de la construcción social de la realidad no tiene como objeto de estudio las prácticas sociales, y aunque es menester de dicha teoría explicar el proceso por el cual se llega a un conocimiento objetivizado y legitimado, dentro de ella, surgen elementos que componen e intervienen en la actividad humana, tales como la corporalidad, la conciencia, el lenguaje, la intersubjetividad, los actores, entre otros; a partir de los cuales se contribuye el análisis de las prácticas sociales que en este estudio interesa.

Berger y Luckmann parten de un análisis de la realidad de la vida cotidiana y del conocimiento que orienta la conducta en ella, su desarrollo avanza hacia la comprensión del orden social a través del proceso de institucionalización, que es la forma en la que explican el origen de la actividad humana objetivizada socialmente.

Primeramente, los autores ubican la realidad de la vida cotidiana en un mundo intersubjetivo estructurado en un tiempo y un espacio determinado,

en otras palabras, que se da en interacción y comunicación continua con otros (Berger y Luckmann, 2019), lo que permite una correspondencia⁷ entre los significados de las experiencias de sus actores, dicen: “yo aprehendo al otro *como* tipo y ambos interactuamos en una situación que de por sí es típica” (Berger y Luckmann, 2019, p. 47). Aquí la tipificación es la que permite que las interacciones humanas tengan un marco de referencia.

A partir de este marco, la actividad humana cobra sentido para sus actores, pues se comienza a objetivizar por contener elementos de un mundo común. La objetivación más importante es la significación, o sea la producción de signos, estas significaciones no se dan virtual o psíquicamente, sino que requieren de la presencia de un cuerpo⁸ como mediador, por lo que la conciencia del propio cuerpo se vuelve el vehículo del “comportamiento en el ambiente material y como externalización de significados subjetivos” (Berger y Luckmann, 2019, p. 69).

Desde esa teoría, el hombre es el productor de las formaciones socioculturales y psicológicas, y su desarrollo individual está antepuesto por un orden social dado, ya que todo ser humano nace en un contexto producido previamente a través de la institucionalización.

El proceso de institucionalización inicia con la habituación de toda actividad humana, pero no todos los hábitos se convierten en instituciones, sino no solo aquellos que se tipifican,

Las tipificaciones de las acciones habitualizadas que constituyen las instituciones, siempre se comparten, son *accesibles* a todos los integrantes de un determinado grupo social, y la institución misma

⁷ El término correspondencia es posible equipararlo con el de reciprocidad de Weber, pues hacen referencia a que las acciones humanas están guiadas por la aprehensión del otro.

⁸ Aunque en su análisis no profundizan respecto al cuerpo hacen mención de éste indicando que “la realidad se define socialmente, pero las definiciones siempre se *encarnan*, vale decir, los individuos y grupos de individuos concretos sirven como definidores de la realidad” (Berger y Luckmann, 2019, p. 147).

tipifica tanto a los actores individuales como a las acciones individuales.

(...) Las tipificaciones recíprocas de acciones se construyen en el curso de una historia compartida: no pueden crearse en un instante. (Berger y Luckmann, 2019, p. 74)

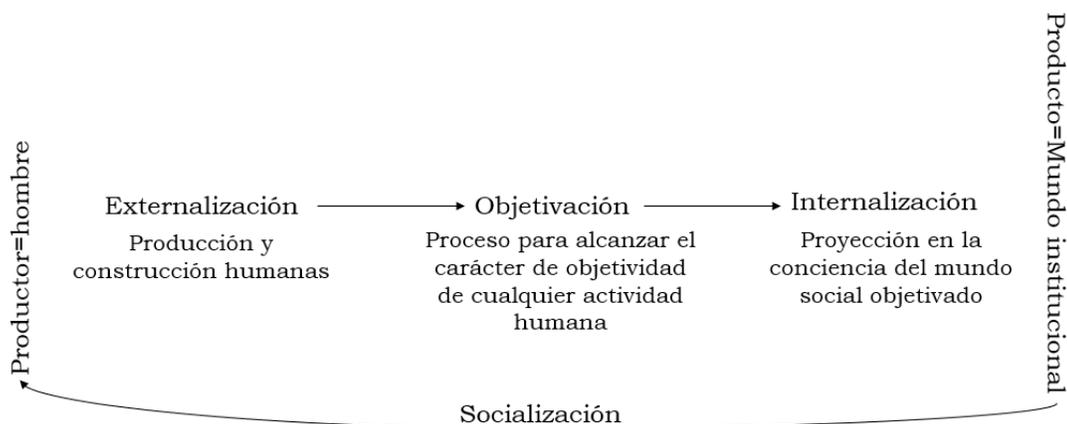
La historicidad se vuelve el elemento crucial que tipifica recíprocamente las acciones individuales habituales, empero aún no se pueden considerar instituciones, pues su objetividad todavía es tenue al existir la posibilidad de cambiarlas o eliminarlas. Para que un producto/producción humana — en continua externalización⁹— se objetivice convirtiéndose así en una institución, es necesario que se experimente fuera de la racionalidad omitiendo el origen y propósito de dicha acción, “las instituciones, en cuanto a facticidades históricas y objetivas, se enfrentan al individuo como hechos innegables” (Berger y Luckmann, 2019, p. 80).

Para este punto, la relación del hombre y el mundo social es dialéctica, pues se da una interacción entre el productor y el producto, en donde el producto (mundo social) actúa sobre el productor (hombre) a través del proceso de socialización. Este proceso dialéctico se da en tres momentos: 1. Externalización, 2. Objetivación y 3. Internalización (véase figura 7).

⁹ Respecto a la externalización los autores refieren “el ser humano no se concibe dentro de una esfera cerrada de interioridad estática; continuamente tiene que exteriorizarse en actividad” (Berger y Luckmann, 2019, p.71); en otras palabras, lo que se hace fuera de la conciencia y se transmite al mundo social.

Figura 7

Proceso dialéctico continuo del mundo institucional



Nota. Elementos del proceso de producción del mundo institucional, en donde el hombre aparece como productor y la socialización como la vía para internalizar lo objetivado. Elaboración propia.

Continuando con el proceso de institucionalización a través de la objetivación, como se ha mencionado, la pura habituación no es suficiente para crear una institucionalización, necesitan tipificarse y para ello es necesario que las experiencias humanas se sedimenten intersubjetivamente, a saber, es por medio del lenguaje que las experiencias pueden ser compartidas generacionalmente sin el contexto originario de las mismas; “el lenguaje se convierte en depositario de una gran suma de sedimentaciones colectivas, que pueden adquirirse monotéticamente, o sea, como conjuntos cohesivos y sin reconstruir su proceso original de formación” (Berger y Luckmann, 2019, p. 91).

El movimiento intersubjetivo que sigue a la tipificación —y que da pie a la transmisión generacional— es la legitimación, que es el proceso que da un sentido compartido y significados subjetivos a toda acción institucionalizada, o sea “explica el orden institucional atribuyendo validez

cognoscitiva a sus significados objetivados” (Berger y Luckmann, 2019, p. 120).

La legitimación tiene cuatro niveles: tradición sencilla (preteórica), esquemas explicativos (teórica rudimentaria), teorías explícitas (marcos de referencia) y universos simbólicos (tradición teórica pura). Éste último nivel es el producto que da orden a la experiencia subjetiva dentro de un contexto social,

el universo simbólico ordena y por ende legitima los “roles” cotidianos, las prioridades y los procedimientos operativos¹⁰ colocándolos *sub specie universi*, vale decir, en el contexto del marco de referencia¹¹ más general que pueda concebirse. (...) Ordena la historia y ubica todos los acontecimientos colectivos dentro de una unidad coherente que incluye el pasado, el presente y el futuro. (Berger y Luckmann, 2019, pp. 126, 127, 131)

Al alcanzar la legitimación, los productos sociales, pueden experimentarse como ajenos al hombre como productor, lo que conlleva aprehender el mundo en términos reificados, esto es que “el hombre es capaz de olvidar que él mismo ha creado el mundo humano y, además, que la dialéctica entre hombre, productor, y sus productos pasa inadvertida para la conciencia” (Berger y Luckmann, 2019, pp. 114-115).

Llegado a este punto, queda claro que los universos simbólicos contruidos socialmente se consolidan en el curso de una historia, específica, y solo cuando surgen tensiones en los procesos de institucionalización y el universo simbólico actual se vuelve un problema pueden haber conflictos para su mantenimiento, aunado a esto, el proceso

¹⁰ Aunque no se profundiza sobre este elemento, por el contexto de su aparición se equiparan a las prácticas sociales.

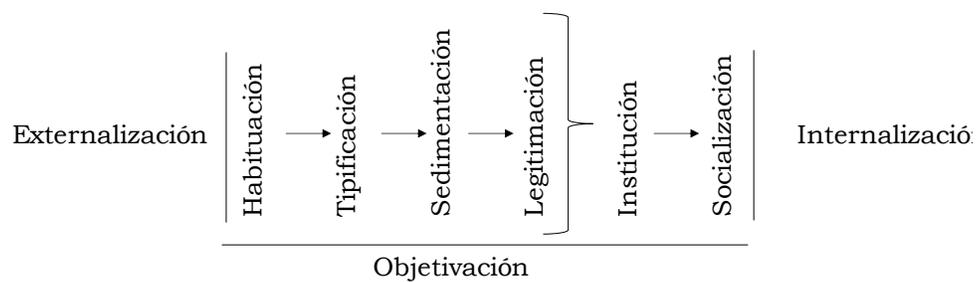
¹¹ De igual forma, se iguala el “marco de referencia” al concepto de cultura desde la visión simbólica de Giménez (2016).

de socialización nunca es total, por lo que, con el tiempo, inevitablemente existirán cambios.

Finalmente, la teoría de la construcción social de la realidad expone que toda objetivación se transmite de generación en generación a través del proceso de socialización, lo que permite la internalización de las instituciones como realidad. A continuación, se presenta la figura 8 que permite visualizar el proceso de institucionalización.

Figura 8

Procesos de institucionalización según Berger y Luckmann.



Nota. En esta figura se indican los procesos que llevan a una institución y, con ello pasar de la externalización (realidad ajena) a la internalización (realidad propia).
Elaboración propia.

2.1.3. Teoría de la estructuración-Giddens

Giddens es uno de los autores relevantes en el estudio de las prácticas sociales, principalmente por su teoría de la estructuración en donde refiere que las actividades humanas son moldeadas por estructuras de reglas y significados, estructuras que al mismo tiempo son producidas y reproducidas en las acciones humanas.

La teoría de Giddens (2015) se encuentra entre el funcionalismo y el estructuralismo, pues tanto la estructura como el sujeto se relacionan, se influyen mutuamente, a través de las prácticas recurrentes, a decir, hay una relación bilateral de ambos términos. Giddens afirma:

El dominio primario de estudio de las Ciencias Sociales, para la Teoría de la estructuración, no es ni la vivencia del actor individual ni la existencia de alguna forma de totalidad societaria, sino prácticas sociales ordenadas en un espacio y tiempo. Las actividades humanas sociales, como ciertos sucesos de la naturaleza se auto-reproducen, son recursivas. Equivale a decir que actores sociales no les dan nacimiento¹², sino que las recrean de continuo a través de los mismos medios por los cuales ellos se expresan *en tanto* actores. (p. 40)

El autor propone el modelo de estratificación del propio-ser actuante para entender al agente, tratando el registro reflexivo, la racionalización y la motivación de la acción como conjuntos de procesos inseparables, en seguida se resumen dichos elementos:

- Registro reflexivo de la actividad: rasgo permanente de una acción cotidiana, que toma en cuenta la conducta del individuo,

¹² A diferencia de la teoría de la construcción social de Berger y Luckmann, Giddens afirma que no son los actores quienes le dan nacimiento a las prácticas sociales, pues éstos utilizan los medios en los que se desarrollan históricamente para recrear nuevas prácticas sociales.

aspectos físicos y sociales de los contextos en los que se da la acción, así como la conducta de los otros.

- Racionalización de la acción: comprensión teórica sin esfuerzo sobre su actividad.
- Motivación: potencial de acción de conductas arraigadas.

Aunado a lo anterior, son tres las capas de conciencia con las que cuenta el agente social: conciencia discursiva, conciencia práctica y motivación/cognición inconsciente. He aquí sus definiciones:

- Conciencia discursiva: lo que los agentes son capaces de decir sobre las condiciones de su propia acción.
- Conciencia práctica: lo que los agentes creen saber acerca de su acción sin tener la capacidad de expresarlo discursivamente, solo de actuarlo.
- Motivación/cognición inconsciente: lo que los agentes son incapaces de saber y decir sobre su propia acción pero que se encuentra en un estado represivo.

Se puede decir que los agentes humanos o actores¹³ tienen dos características básicas que serán la clave para poder influir en la estructura en la que se encuentran: 1. Capacidad, es decir que el sujeto tiene la posibilidad de hacer las cosas de distintas formas y 2. Cognoscibilidad, los sujetos tienen conocimiento acerca de lo que hacen. Estos dos elementos hacen que el sujeto tenga capacidad de agencia, en otras palabras, los sujetos son capaces de integrar la teoría a su propia acción y con ello cambiar el curso de la acción social.

Por otro lado, la producción y reproducción de estructuras no se encuentra dentro del ámbito de la “conciencia discursiva”, por lo que,

La capacidad de "continuar" a través del flujo de la vida social en gran medida rutinaria depende de formas de conocimiento práctico, guiadas

¹³ Términos empleados indistintamente por Giddens al igual que en esta investigación.

por características estructurales —reglas y recursos— de los sistemas sociales que dan forma a la conducta cotidiana¹⁴. (Shove, Pantzar y Watson, 2012, p. 3)

No obstante, este flujo también se ve influido por los agentes, pues no se trata únicamente de una reproducción de la estructura, sino una generación, a la vez, de esta, por medio de las capacidades ya mencionadas. En palabras de Giddens (2015), es a través de las prácticas que la:

constitución de agentes y la de estructuras no son dos conjuntos de fenómenos dados independientemente, no forman un dualismo, sino que representan una dualidad. (...) las propiedades estructurales de sistemas sociales son tanto un medio como un resultado de las prácticas que ellas organizan de manera recursiva. (p. 61)

El tiempo y el espacio se vuelven fundamentales para el entendimiento de las prácticas sociales, pues es solo a través de la contemplación del tiempo que el carácter repetitivo de la vida cotidiana puede influir en la constitución de instituciones y sistemas sociales, “el propio-ser no puede ser entendido fuera de la “historia”, donde “historia” significa en este caso la temporalidad de las prácticas humanas” (Giddens, 2015, p. 72).

Al igual que en las teorías pasadas, las rutinas en sí mismas no constituyen prácticas sociales, sin embargo, la rutinización se vuelve la vía para la reproducción continuada de las actividades humanas, y es en ese contexto en que el concepto de copresencia¹⁵ se hace visible, pues “en el curso de sus actividades diarias, los individuos se encuentran entre ellos en contextos situados de interacción: una interacción con otros que están

¹⁴ The capability to ‘go on’ through the flow of largely routinized social life depends on forms of practical knowledge, guided by structural features – rules and resources – of the social systems which shape daily conduct.

¹⁵ El concepto de copresencia al igual que el de reciprocidad de Weber y correspondencia de Berger y Luckmann podrían equipararse al contemplar la interacción o presencia de otro en la acción social.

fisicamente presentes” (Giddens, 2015, p. 98). La espacialidad del cuerpo se orienta hacia otros y hacia el propio-ser que lo vivencia.

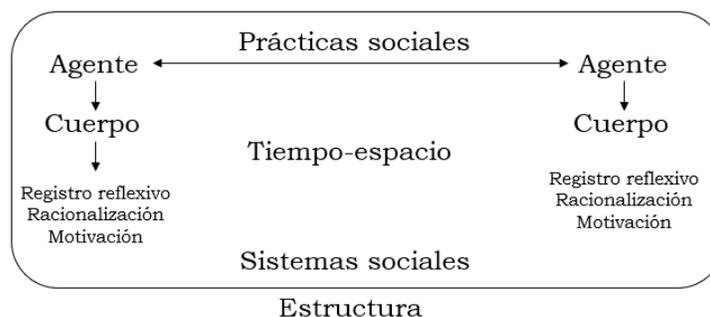
El cuerpo es un elemento primordial, ya que la acción y la experiencia se viven a través de movimientos corporales en una espacialidad dada, es decir, se usa el cuerpo como el medio para la acción, para la comunicación y en presencia de otros cuerpos que están físicamente —y en los últimos tiempos, virtualmente— presentes.

En cuanto al obrar, al igual que Weber y Berger y Luckmann, Giddens deja en claro que no toda acción, rutina o reacción es una acción social, pues lo será solo aquella que tenga una intención que involucre a otros, y solo por medio de la duración quedará fijada como acción social. Por lo tanto, “una acción implica lógicamente poder en el sentido de aptitud transformadora” (Giddens, 2015, p. 52).

Si bien hay muchos elementos imprescindibles en la teoría de la estructuración —sobre todos los relacionados con la estructura y estructuración en sí mismos—, esta síntesis tiene por objeto centrarse en las prácticas sociales y el papel de los agentes, por lo que en la figura 9 se resumen dichos elementos.

Figura 9

Prácticas sociales en la teoría de la estructuración



Nota. Representación gráfica de la teoría de la estructuración, en donde la estructura está por fuera del agente y de las prácticas sociales en sí mismas, pero estas aparecen solo en el marco de la estructura por acción del agente. Elaboración propia.

2.1.4. Teoría de la dinámica de las prácticas sociales-Shove, Pantzar y Watson

La Teoría de la dinámica de las prácticas sociales surge a partir de una nueva reflexión respecto a lo que autores como Giddens, Schatzki y Reckwitz proponen, en donde los autores entienden que las prácticas sociales no se limitan a la acción, a la elección o a la estructura. En primera instancia, esta teoría se centra en el estudio de las prácticas sociales a través de la combinación de tres elementos: los materiales, las competencias y los significados, elementos por los cuales la práctica se lleva a cabo a través de las personas (practicantes).

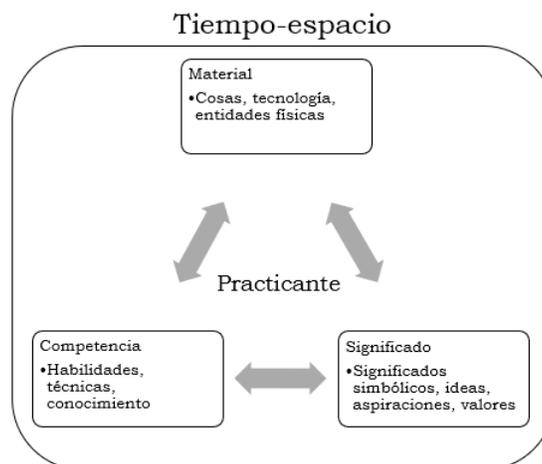
Esta premisa marca una diferencia respecto a las teorías anteriores, quienes se centraban en el estudio de las personas y sus prácticas, y no de las prácticas a través de las personas.

Los elementos que Shove, Pantzar y Watson (2012) proponen para entender la dinámica de las prácticas sociales son (ver figura 10):

- Material: incluye cosas, tecnología, entidades físicas tangibles.
- Competencias: abarca las habilidades, las técnicas y el conocimiento práctico.
- Significados: incluye significados simbólicos, ideas y aspiraciones.

Figura 10

Elementos de las prácticas en la teoría de Shove, Pantzar y Watson



Nota. En esta figura se presentan los tres elementos presentes en las prácticas sociales con algunos ejemplos para su comprensión. Elaboración propia.

Los autores parten de dos ideas principales: la primera es que las prácticas sociales consisten en elementos que se vinculan para formar una práctica y la segunda es que las prácticas aparecen, persisten o desaparecen a medida que esos vínculos se establecen o se rompen entre los elementos mencionados.

Los materiales, las competencias y los significados son elementos que existen aisladamente sin que por ello den nacimiento a una práctica social, es decir que una práctica requiere de una integración en dichos elementos

para existir y mantenerse, en caso contrario, que dichos vínculos ya no se sostengan la práctica desaparecerá.

Aquí, los individuos se vuelven los portadores de las prácticas ya que “al momento de hacer, los practicantes (aquellos que hacen) simultáneamente reproducen las prácticas que realizan y los elementos de los que se componen estas prácticas”¹⁶ (Shove, Pantzar y Watson, 2012, p. 22), por ello, éstas se encuentran siempre en constante formación, reformación y deformación y son capaces de circular y perdurar en el tiempo.

Volviendo a los elementos de las prácticas sociales, los autores reconocen que existen materiales con características “cerradas”, “lo que significa que su función y relación con otros artefactos está estrictamente definida. Por estos medios, los arreglos materiales se configuran entre sí, frecuentemente haciéndolo de manera relevante para quién tiene acceso a ellas”¹⁷ (Shove, Pantzar y Watson, 2012, p. 47); en cuanto a las competencias, éstas pueden descontextualizarse, recontextualizarse y estandarizarse en distintos lugares a través de medios de abstracción e inversión basados en experiencias pasadas de las mismas prácticas.

Tanto los elementos materiales como las competencias tienen la capacidad de circular física y temporalmente, no obstante, la forma de circulación de los materiales apunta a los lugares de producción y transportación con cierta estabilidad de cambio, mientras que las competencias se modifican al pasar de persona en persona y se encuentran contenidos en la memoria, depósitos o reservorios virtuales. En cuanto a los significados, estos se amplían o desgastan a partir de procesos dinámicos

¹⁶ In the moment of doing, practitioners (those who do) simultaneously reproduce the practices in which they are engaged and the elements of which these practices are made.

¹⁷ Meaning that their role, and relation to other artefacts, is tightly defined. By these means material arrangements configure each other, frequently doing so in ways that are of relevance for who has access to what.

de asociación; no obstante, las competencias y los significados tienen la cualidad de estar situados localmente,

Al igual que con la abstracción e inversión de la competencia, la decodificación y apropiación del significado es un proceso inherentemente local e inherentemente incierto. Además, oportunidades para la asociación y la reclasificación están, hasta cierto punto, restringidas y habilitadas por los patrones existentes y las distribuciones de significado¹⁸. (Shove, Pantzar y Watson, 2012, p. 56)

Siguiendo con el análisis de la dinámica de las prácticas sociales, así como los elementos se vinculan entre sí para formar prácticas, existen prácticas que se enlazan para formar paquetes y complejos: “Los paquetes son patrones sueltos basados en la ubicación conjunta y la coexistencia de prácticas. Los complejos representan combinaciones más pegajosas e integradas, algunas tan densas que constituyen nuevas entidades por derecho propio¹⁹” (Shove, Pantzar y Watson, 2012, p. 81). Con ello se reconoce que existen tres posibilidades de conexión entre prácticas:

- **Preformación:** que las prácticas existen separadamente sin ninguna integración.
- **Formación:** Que las prácticas están provisionalmente unidas por lazos de codependencia.
- **Deformación:** Que las conexiones entre prácticas ya no existen.

¹⁸ As with the abstraction and reversal of competence, the decoding and appropriation of meaning is an inherently local, inherently uncertain process. In addition, opportunities for association and re-classification are, to a degree, constrained and enabled by existing patterns and distributions of meaning.

¹⁹ Bundles are loose-knit patterns based on the co-location and co-existence of practices. Complexes represent stickier and more integrated combinations, some so dense that they constitute new entities in their own right.

Se requiere que las relaciones entre prácticas se reproduzcan continuamente para que persistan por un tiempo determinado, y dichas relaciones pueden provocar desigualdades entre prácticas dependiendo de las combinaciones entre vínculos temporales y espaciales, en otras palabras, en esos complejos de prácticas habrá algunas más dominantes que otras.

El camino que tomen las prácticas sociales dependerá en gran medida de la continuidad de éstas en la vida cotidiana y las estructuras sociales localizadas en un tiempo y un espacio determinado, empero, el papel de los agentes no es pasivo —solo como portadores—, pues, aunque pareciera que “la agencia humana está vaga, está inevitablemente contenida en un universo de posibilidades definidas por complejos de práctica históricamente específicos²⁰” (Shove, Pantzar y Watson, 2012, p. 126), puesto que se requiere de la persistencia de las conexiones entre elementos, llevados a cabo por el practicante, para que las prácticas se continúen, modifiquen o desaparezcan.

La teoría de Shove, Pantzar y Watson es relativamente nueva, su objeto es analizar las prácticas sociales separando sus elementos y analizando sus conexiones, con ello, no dejan de lado la importancia del agente o de la estructura, pero dan por sentado su participación a partir de las teorías en las que se basan.

²⁰ Human agency is loosely but unavoidably contained with a universe of possibilities defined by historically specific complexes of practice.

2.2. Integración de elementos significativos para las prácticas sociales

Una vez sintetizadas las teorías que involucran el análisis de las prácticas sociales, se procede a integrar los elementos significativos contenidas en cada una de ellas. En la tabla 1 se agrupan los conceptos similares o paralelos en cada una de las teorías. La primera columna contiene los nombres de las teorías mientras que la primera fila presenta categorías para el análisis de las prácticas sociales.

La primera categoría es la concepción de prácticas sociales, Weber las denomina acciones sociales o conductas humanas, mientras que Berger y Luckman refieren indistintamente como actividad humana, conducta de la vida cotidiana, productos humanos, comportamiento humano; Giddens por su parte las contempla como conducta humana, prácticas sociales, obrar humano, acción individual, finalmente para Shove, Pantzar y Watson se tratan de prácticas sociales o acciones mutuas, teniendo como característica significativa que estos últimos autores tienen como objeto de estudio las prácticas sociales como entidad y no como ejecución, tal cual los otros autores las plantean.

La siguiente columna trata el papel de los actores, en donde se aprecia el concepto de actor como más recurrente, seguido de agente y productor. En todas las teorías el actor social tiene en mayor o menor medida un papel activo en la producción y reproducción de las prácticas sociales.

En cuanto a la conciencia de los actores, los autores ponen énfasis en distintos procesos cognitivos y subjetivos; por ejemplo, Weber considera que los actores tienen una seminconsciencia e inconsciencia de sus actos y que la racionalidad viene dada por el investigador que, con el método sociológico, buscará explicaciones lógicas, es decir, inteligibles, a las acciones humanas. Berger y Luckmann atribuyen una conciencia reflexiva siempre que el individuo busque dar explicaciones a sus actos, empero, estos pueden vivirse reificadamente, en otras palabras, como parte de una naturaleza

dada. Giddens, como ya se mencionó crea la estratificación del propio-ser actuante, donde se incorpora la conciencia práctica y la conciencia discursiva, que vistos desde esta integración comparten elementos con otros teóricos, aunque en conceptos nuevos. En la teoría de la dinámica de las prácticas sociales no se abordan elementos de la conciencia.

Siguiendo con el análisis de las categorías teóricas para entender las prácticas sociales, se encuentra la concepción de realidad, en donde se contempla el orden social, los universos simbólicos, las estructuras simbólicas como medios objetivados y estructurantes de la realidad cotidiana, a decir, esta realidad se experimenta como tal al compartir estos órdenes entre sus actores.

En tanto que la constitución de las prácticas, es aquí en donde las teorías se distancian, pues cada una de ellas intenta explicar la aparición, producción, reproducción y continuidad de éstas con distintos procesos. Por un lado, se encuentra la legitimación de Weber que, aunque no profundiza en ella da cuenta de la validez de las acciones mutuamente compartidas. El proceso de objetivación/institucionalización en la *Teoría de la construcción social de la realidad* da un camino más claro de las formas en las que las prácticas sociales pueden consolidarse; mientras que Giddens plantea los procesos de estructuración y Shove, Pantzar y Watson las concretizan en las conexiones entre elementos, sin especificar el surgimiento de dichas conexiones.

La penúltima categoría contemplada es: elementos de las prácticas sociales, en donde el sentido, el significado, los objetos, los materiales, los conocimientos, las competencias se comparten en las distintas teorías, no obstante, es solo la *Teoría de la dinámica de las prácticas sociales* que los presenta explícitamente, pues en ella se parte de la particularización de estos elementos para posteriormente vincularlos.

Finalmente, se agrega una categoría más solo para añadir aspectos o conceptos relevantes para el análisis que son recurrentes en todas las

teorías, como lo son la historia, tiempo y espacio, contexto y contextualidad, reciprocidad, correspondencia, copresencia, entre otros.

En seguida se continúa con la integración de los conceptos antes descritos, para ello este subapartado se divide en tres más: *elementos constitutivos de las prácticas sociales*, en donde se retomarán los elementos contenidos en las prácticas sociales; *elementos contextuales*, donde se presentan algunos conceptos que contextualizan la acción y *concepción de los actores sociales*, donde finalmente se expondrá la forma en la que el actor será entendido para este estudio.

Tabla 1

Conceptos asociados a las prácticas sociales en cuatro teorías sociológicas

Teoría	Prácticas sociales	Actores	Conciencia	Realidad	Procesos	Elementos	Otros conceptos relevantes
Teoría de la acción social Weber (1964)	Acción social Conducta humana	Agentes Actores	Racionalidad Semiconsciencia	Orden social	Legitimación de la acción	Sentido	Reciprocidad
La construcción social de la realidad Berger y Luckmann (1968)	Actividad humana Conducta de la vida cotidiana Quehaceres rutinarios Productos humanos Comportamiento humano	Autoproducción Productores Actores	Temporalidad Reflexión (conciencia reflexiva) Reificación	Orden social Orden cultural Universos simbólicos Mundo institucional Orden institucional	Habituaación Tipificación - sedimentación-tradición-legitimación-internalización Externalización-objetivación-internalización	Objetos Cuerpo Conocimientos técnicos Acciones físicas Significados institucionales	Correspondencia Lenguaje Historia Intersubjetividad Contexto Identidad
Teoría de la estructuración	Conducta humana Acción individual	Ser actuante Actores Actores copresentes	Recursividad Conciencia práctica	Realidad e la vida social Sistemas sociales	Reciprocidad Encuentros Racionalización	Motivación Consecuencias Comprensión teórica	Historia específica Tiempo-espacio

Giddens (1984)	Obrar humano	Agente humano	Conciencia reflexiva-discursiva	Vida social cotidiana	Reflexión-racionalización-motivación		Contextualidad Poder Copresencia
Teoría de la dinámica de las prácticas sociales Shove, Pantzar y Watson (2012)	Prácticas sociales Acción mutua No como ejecución sino como entidad	Practicantes Actores Portadores o anfitriones de una práctica	No aplica	Orden social Estructuras simbólicas compartidas Reproducción social	Vínculos Unión de los elementos Reproducciones sucesivas de las prácticas Actuaciones repetidas Relaciones de interdependencia Las prácticas se desintegran cuando los vínculos ya no se sostienen Procesos de formación y reformación	Material Significado Competencia	Historia Innovación Obsolescencia y reapropiación Geografía Tiempo y espacio

2.2.1. Elementos constitutivos de las prácticas sociales

A partir de las teorías expuestas, los elementos más significativos que describen e integran las prácticas sociales son los siguientes:

- Cuerpo
- Material
- Competencias
- Significado/sentido

En principio se localiza el *cuerpo*, elemento fundamental para la realización de las prácticas, su importancia puede entenderse en dos sentidos: por un lado —como lo refieren algunos autores—, este es el medio por el cual las acciones son encarnadas por sus actores, y por otro representan la fisicalidad²¹ de un otro en los encuentros sociales.

Desde Berger y Luckmann, las acciones humanas inician con encuentros “cara a cara”, en ellos se requiere de la presencia del cuerpo como “mediador” de subjetividades: “la experiencia que el hombre tiene de sí mismo oscila entre ser y tener un cuerpo (...) [con ello se permite] el análisis de la actividad humana como comportamiento en el ambiente material y como externalización de significados subjetivos” (Berger y Luckmann, 2019, p. 69), esto es, cualquier actividad pasará por manifestaciones de expresividad corporal.

Por otro lado, Giddens, refiere que “el cuerpo es el «lugar» del propio-ser activo, pero el propio-ser no es desde luego una mera extensión de las características físicas del organismo que es su «portador»” (Giddens, 2015, p. 71), debe ser entendido en el contexto de su historia, es decir, es un cuerpo que vive y experimenta con otros cuerpos; ahí agrega, “el cuerpo adopta una postura en las circunstancias inmediatas de copresencia en relación con otros” (Giddens, 2015, p. 25), así la fisicalidad queda expuesta para la producción de prácticas, pues esa presencia es identificada, correspondida y recíprocamente expuesta en las relaciones sociales, las cuales son el medio para que las prácticas aparezcan.

²¹ Término incorporado por la autora de este escrito.

Shove, Pantzar y Watson por su parte, contemplan al cuerpo dentro del elemento material: “abarca objetos, infraestructuras, herramientas, hardware y el propio cuerpo” (2012, p. 23), y aunque no profundizan en la forma en la que éste es entendido, sí especifican que el ser humano se vuelve el portador de las prácticas, es decir el practicante, por ello, nuevamente queda definido que las prácticas en sí mismas no son las meras acciones repetitivas o rutinarias, sino actos en un contexto histórico-espacial donde hay otros involucrados.

En relación con el elemento material, éste se refiere a todo objeto tangible que permite la objetivación de la subjetividad, aquí se aprecia cualquier artefacto indispensable para la reproducción de la práctica, que sin ello la acción misma tomaría otro sentido o se volvería incapaz de traducirse en términos sociales. Estos materiales pueden ser naturales o artificiales, así encontramos cualquier elemento existente y cualquier innovación futura.

Es relevante aclarar que para Shove, Pantzar y Watson, las prácticas requerirán de materiales específicos que se conecten con competencias y significados también específicos, por lo que cualquier cambio en el material —u otro elemento— provocará cambios en las prácticas. No obstante, es inevitable que existan cambios, y aunque los materiales pueden tener una característica “cerrada”, siempre hay transformación, distribución, reubicación y accesos distintos a estos; además de que los materiales aisladamente pueden estar relacionados con otras prácticas al hacer conexiones nuevas con otras competencias y otros sentidos.

En torno a las competencias, pareciera que este es el elemento más explícito en las prácticas sociales, pues toda acción implica en sí mismo un “saber hacer”. Ese saber hacer es el que pasa de la habituación y rutinización a una práctica consolidada, implica habilidades y conocimientos aprendidos generacionalmente.

Todo conocimiento tiene que ser “abstraído” e “invertido” para poder viajar entre receptores, es decir que las competencias se interpretan por los actores, y en esa interpretación surgen transformaciones, con ello se comprende que existe

un “entendimiento local y uno global” del cómo hacer las cosas. La localidad y la globalidad requieren de mantener la integridad de la competencia para que pueda considerarse aún como tal pese a sus modificaciones.

Finalmente, se contempla el elemento del significado/sentido, que en todas las teorías queda explícita su importancia; las acciones humanas convertidas en prácticas sociales no son formas aleatorias de quehacer, sino que cada una de ellas conlleva un significado, ya sea por la relación —como con Weber— en la que se plasma o por la acción en sí misma en un contexto de referencia, conjuntamente estos significados son compartidos en un sentido común entre sus involucrados. Los sentidos son mentados y subjetivos lo que caracteriza a cualquier acción como social de sus formas puramente reactivas.

Los significados se dan en un sistema de signos viable, “el lenguaje objetiva las experiencias compartidas y las hace accesibles a todos los que pertenecen a la misma comunidad lingüística, con lo que se convierte en base e instrumento del acopio colectivo de conocimiento” (Berger y Luckmann, 2019, p. 89).

El orden social, el universo simbólico, la cultura, la historia, son elementos contextuales que dan significados específicos a las acciones realizadas socialmente, así cada práctica puede ser analizada desde el significado que sus actores —explícita o implícitamente— sepan de ella. En seguida se da paso a puntuar estos elementos contextuales.

2.2.2. Elementos contextuales

Como se ha visto hasta este momento, toda práctica conlleva elementos que las configuran, pero esos elementos no aparecen espontáneamente ni se encuentran dispersos en la vida social, sino que están vinculados por encontrarse en un tiempo y un espacio situado, así en todas las teorías se aprecia la importancia de esta dupla.

El carácter localizado de las prácticas sociales permite ubicar su análisis en el curso de su historia y en una ubicación geográfica concreta. Giddens con el término regionalización refiere “la zonificación de un espacio-tiempo en relación

a las prácticas sociales rutinizadas” (Giddens, 2015, p. 152), esta zonificación pone de manifiesto nuevamente el papel del cuerpo en las interacciones sociales.

El espacio y el tiempo permiten ubicar los conceptos de copresencia, reciprocidad y correspondencia de Giddens, Weber y Berger y Luckmann respectivamente, debido a que se requiere de la identificación de la existencia y de la presencia de otros individuos para que se dé una relación social, con ello se da la intersubjetividad, cualidad que permite establecer las relaciones y compartir los significados de las acciones entre individuos o grupos.

Asimismo, estos elementos permiten la contextualidad, que opera por medio de una delimitación espacio-temporal, la copresencia de actores y la conciencia de las acciones, todo en un mundo intersubjetivo, con un orden social y con un marco de referencia. Este marco de referencia se vuelve el universo simbólico o, en otras palabras, la cultura.

Entonces, las prácticas sociales se conforman en un tiempo, un espacio, un orden social y un universo simbólico específico, estos dan contextualidad a la acción y con ello un sentido único al momento de intentar explicarlas.

2.2.3. Concepción de los actores sociales

Se entiende por actor social todo sujeto capaz de producir su propia realidad social, cualidad compartida entre todas las teorías antes presentadas, aunque algunas más explícitas que otras. Así, este puede ser considerado agente, productor, practicante, portador de prácticas, sin que el término en sí mismo modifique su capacidad de producción y reproducción.

Los actores sociales, como agentes —y no como víctimas del sistema, la historia o la estructura social—, con voz y voto en las relaciones y en sus decisiones, construyen activamente la realidad en la que viven. “Ni la presión drástica del poder o de las restricciones pueden determinar la forma en que los individuos deciden qué camino van a tomar” (Welsch, 2012, p. 26), de tal forma que las decisiones referentes a la realidad, lo que se vive, construye o se transmite queda en gran medida del lado del agente; esto no quiere decir que las

estructuras hegemónicas no medien parte de ello, sino que no lo determinan completamente, pues las experiencias vividas, la información y conocimiento obtenido en diferentes medios generan de manera individual y subjetiva cambios en el actor social que no pueden ser homogeneizados con todos los actores sociales.

Todo agente tiene un cuerpo, tiene una conciencia y está ubicado en un tiempo y un espacio. El tener un cuerpo implica que se encuentra en un mundo material y hay una autopercepción y experimentación de éste, así como la identificación de otros cuerpos presentes, mientras que el tener una conciencia envuelve las capacidades cognitivas y subjetivas del sujeto al momento de pensar sobre su acción.

Giddens entiende por agente “al sujeto humano global localizado en el espacio-tiempo corpóreo del organismo vivo” (Giddens, 2015, p. 86), con competencia para explicar sus actos, aunque ésta se encuentre limitada por el inconsciente y por las consecuencias no buscadas de la acción. Por su parte Berger y Luckmann consideran que el hombre se aprehende como producto del mundo ajeno a sí mismo, no por ello dejan de ser productores de sus prácticas.

Los actores producen, reproducen, socializan, aprenden, actúan, viven y aprehenden sus prácticas siempre en presencia o referencia de otros agentes, y solo en el transcurso de su historia y de la migración que las prácticas aparecen, perduran, se modifican o desaparecen.

Como se ha expuesto en este capítulo teórico, las acciones humanas han sido estudiadas desde distintos enfoques, todos con la finalidad de comprender el actuar de las personas, así como la participación de la estructura o predisposición en ellas.

Al inicio de este escrito se plantearon preguntas orientadoras las cuales se espera dar respuesta en esta conclusión con base en el contenido antes planteado.

La primera pregunta era ¿por qué las personas actúan de la manera en que lo hacen?, a partir de la revisión teórica se esboza que, aunque una práctica

puede comenzar con un hábito o rutina, se requieren de procesos de institucionalización para que esa acción quede fijada en la realidad social, estos procesos inevitablemente tienen que configurarse con el tiempo.

¿Toda acción individual es una práctica social? No, para que una práctica social sea considerada como tal requiere de sentidos mentados, subjetivos y posteriormente objetivados, así como correspondencia, reciprocidad y copresencia de otros en un espacio-tiempo determinado.

¿Cómo las prácticas sociales aparecen, persisten o desaparecen? La producción, reproducción y desaparición de las prácticas dependen de procesos de institucionalización de las acciones, estructuración de las estructuras y vinculación de los elementos de las prácticas.

¿Por qué algunas son más estables que otras?, es decir, ¿Por qué unas se reproducen y otras se transforman?, la reproducción y transformación de las prácticas sociales dependen de su contextualidad, de la distribución de sus elementos materiales y la socialización de sus significados y competencias.

¿Cuál es el papel de los sujetos en las prácticas sociales? Son productores y reproductores de éstas.

Así, bajo este análisis teórico queda planteada la forma en la que se conciben las prácticas sociales, dejando claro que se vuelven formas de objetivar a la cultura, pues a través del cuerpo, las materialidades, los sentidos y las competencias no solo el concepto de cultura simbólico-expresiva se apreciará, sino que será posible visualizar la condición de interculturalidad de la región.

A continuación, se da paso la segunda categoría teórica que atraviesa este estudio: la interculturalidad.

CAPÍTULO 3. INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN EN MÉXICO

La interculturalidad será un concepto transversal presente en esta investigación, por ello este capítulo servirá como guía para la comprensión de este y de su relación con la noción de región intercultural anteriormente planteada. Además, dos objetivos específicos del estudio refieren las experiencias y los procesos interculturales por lo que se especifica a qué se refieren.

Cultura e interculturalidad son conceptos polisémicos, es decir que no existe una sola manera de entenderlos, lo que implica múltiples dificultades al momento de definirlos y analizarlos, ya que pueden ser fácilmente confundidos dependiendo de la perspectiva en la que se tomen; además su complejidad aumenta cuando estos se asocian al contexto educativo.

Conjuntamente, la educación en México, aunque ha pasado por momentos fundamentales para la incorporación y aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe, la realidad histórica de 1970 y 1980 era otra, por ello, se genera un recorrido por la política educativa de México en esos tiempos con la finalidad de contextualizar la situación que vivían los actores educativos.

Para comprender estos conceptos es menester aproximarse a los marcos conceptuales existentes y a su vez a las propuestas y políticas educativas que lo conciernen, por ello este capítulo está dividido en dos apartados: el primero, *Noción de cultura y acercamientos a la interculturalidad*, plantea las ideas principales sobre el concepto de cultura, así como reflexiones sobre la multiculturalidad y la interculturalidad; el segundo, *Educación intercultural*,

plasma el papel de lo intercultural en el contexto educativo y pone de manifiesto las políticas educativas existentes en México durante el periodo en que los actores educativos cursaron su primaria.

3.1. Noción de cultura y acercamientos a la interculturalidad

La noción de cultura es variada, si bien teóricamente se pueden identificar distintas perspectivas y posturas de la forma en la que se ha entendido a través de los años, al ser una abstracción y una construcción social no habrá forma de captarla y estudiarla en sí misma sino es bajo las miradas de las distintas disciplinas que la abordan.

Por ese motivo, en esta sección se plasma la forma en la que esta investigación usó el concepto de cultura para con ello, avanzar al entendimiento de la interculturalidad, no tanto como proyecto político/educativo sino como proceso de intercambio. El objetivo de lo anterior es hacer uso de los conceptos en su abordaje interdisciplinario y en función del campo de los Estudios Regionales.

3.1.1. Concepciones de cultura

En el Capítulo 1. Apartado 1.1. *Región sociocultural-región intercultural*, se hizo referencia a tres enfoques del concepto de cultura identificados por Grimson (2011): lo culto y lo inculto, la raza y los conocimientos, creencias y hábitos que el ser humano adquiere en sociedad. Así como a las diferentes etapas en la construcción del concepto de cultura principalmente en la antropología cultural norteamericana (Giménez, 2016): fase concreta, fase abstracta, fase simbólica.

No obstante, en dicho apartado no se profundizó sobre las nociones del concepto pues solo fue necesario ubicar la que guiará el estudio. Para este capítulo, sí es preciso ahondar sobre el recorrido conceptual de cultura para entender a la interculturalidad.

Por ello, se puede decir que *cultura* se entiende bajo categorías bien establecidas que tienen que ver con los pensadores de diferentes tiempos y

lugares, siguiendo las ideas de Kuper (2001) entre las principales tradiciones se encuentran:

1. La tradición francesa que asemejaba la cultura con la civilización, considerando a ésta como un logro distintivo de la mente humana, en un sentido materialista.
2. La tradición alemana por otro lado, consideraba su *Kultur* como algo subjetivo que implicaba diferencias culturales y no únicamente como una única civilización. Ambas tradiciones tenían un dogma central de progreso.
3. La tradición inglesa interpretaba la cultura como un conjunto de valores culturales eternos, los cuales adquiriríamos dependiendo de la cultura en la que nos tocaba vivir; ésta generaba un orden social y era obtenida en el sistema educativo o en las artes.
4. La tradición estadounidense aparece después y es Boas quien considera que “la cultura nos hace como somos, no la biología”, en respuesta del debate momentáneo de la cultura como término eufemístico de raza.

Por su parte, García Canclini (2005) propone una visión sociosemiótica de la cultura, entendida de cuatro maneras:

1. La cultura como la instancia en la que cada grupo organiza su identidad en un mundo globalizado e intercultural: la cultura es entendida dentro de un territorio (físico o simbólico) en donde a partir de sus características internas y sus repertorios culturales los miembros de cada cultura adquieren una identidad; sin embargo en la actual sociedad globalizada la interculturalidad es inevitable, por lo que la apropiación de los repertorios culturales se da de manera indistinta en todos los miembros.
2. La cultura es vista como una instancia simbólica de la producción y reproducción de la sociedad: la cultura es entendida como aquello que

genera implícitamente procesos de significación dentro de las interacciones cotidianas.

3. La cultura como una instancia de conformación del consenso y la hegemonía: la cultura es entendida bajo procesos de cambios y administración del poder y su lucha contra él. La cultura es entonces la que genera dentro de la sociedad grupos y subgrupos en constante lucha.

4. La cultura como dramatización eufemizada de los conflictos sociales: la cultura se entiende como producto de significación social que sirve de metáfora ante los conflictos sociales.

Desde este estudio, y en consonancia con la visión simbólica de la cultura, previamente explicitada, el concepto de cultura puede entenderse como “el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de significación en la vida social” (García Canclini, 2005, p. 352). Concebir de esta manera permite alejarse de una definición material en la que se “busca” a la cultura casi de manera literal, por otro lado, permite la incorporación de más de un elemento o práctica social y admite la transformación e interculturalidad.

Además, “en las teorías sociosemióticas se está hablando de una imbricación compleja e intensa entre lo cultural y lo social. Dicho de otra manera, todas las prácticas sociales contienen una dimensión cultural, pero no todo en esas prácticas sociales es cultura” (García Canclini, 2005, p. 355).

Lo anterior presupone la imposibilidad de una “cultura pura” y sin cambio, lo que, en contra del fundamentalismo cultural, alude a “aceptar la interculturalidad y promover que los diferentes grupos puedan generar cambios culturales e incorporar aspectos capaces de favorecerlos” (Grimson, 2011, p.81).

Hasta este punto, se observa la imposibilidad de asociar a la cultura con un territorio, sin embargo, se percibe una necesidad de ubicar a las culturas en límites o fronteras simbólicas que permitan una distancia en la diferencia, y la posibilidad de generar una identidad cultural.

La identidad tiene que ver más con un sentimiento de pertenencia definido por los mismos participantes o miembros; la nacionalidad y el territorio son elementos que van a contribuir a ese sentimiento pero que no la van a definir.

Para ampliar la visión de las fronteras o límites simbólicos y no únicamente territoriales, Welsch (2011) propone revisar el concepto de cultura en dos dimensiones, la de contenido y la de extensión; “la de contenido para designar prácticas mediante las cuales los hombres crean una vida que les caracteriza. La de extensión define la cultura como una dimensión geográfica nacional o étnica caracterizado por esas prácticas” (p. 11). Entender el concepto de cultura como extensión permite introducir el concepto de interculturalidad y transculturalidad, para “generar un modelo de compenetraciones y entrelazamientos” (Welsch, 2011, p.12), y de esta manera acercarse a la realidad de condiciones culturales actuales.

Así en procesos metodológicos diferentes, y con concepciones variadas, en la actualidad se sigue debatiendo sobre este concepto; lo relevante sobre los debates no solo es el resultado de las definiciones o las metodologías propuestas, sino el uso dado al término, esto en consideración de que dependiendo de la resolución de lo anterior su uso en las Ciencias Sociales variará.

3.1.2. De la multiculturalidad a la interculturalidad

La multiculturalidad y la interculturalidad generalmente son confundidas o utilizadas como sinónimos, pero apuntan a formas distintas de comprensión de la diversidad y la diferencia. Asimismo, no significa lo mismo aproximarse a la multiculturalidad e interculturalidad que al multiculturalismo e interculturalismo, pues las diferencias radican en los objetivos planteados para cada término, así la multiculturalidad y la interculturalidad apuntan a propuestas metodológicas y analíticas, mientras que el multiculturalismo y el interculturalismo a discursos más ideológicos (Dietz, 2012).

La multiculturalidad, así como lo marca el prefijo “multi” refiere la presencia de varias “culturas”²² sin abordar elementos relacionales de ningún tipo,

Multiculturalidad hace referencia a la existencia de culturas, etnias o grupos diferentes en yuxtaposición en una ciudad o nación. Multiculturalidad nombra la facticidad de la diversidad cultural y, en todo caso, hace visibles a grupos discriminados, pero no abarca la relación entre ellas. (Urteaga Castro Pozo y García Álvarez, 2016, p. 12)

El multiculturalismo implica “la aceptación de una sola cultura y de un solo conjunto de derechos individuales, que gobiernan la esfera pública, y de un abanico de culturas populares existentes en esferas domésticas, privadas y comunales” (Rex, 1997, p. 210, como se citó en Dietz, 2012, p. 68). La multiculturalidad y el multiculturalismo implican formas de dominación y mayoría sin problematizar la diversidad (solo la reconocen), las dinámicas y las relaciones de poder.

La interculturalidad por su parte no solo reconoce la diversidad en todas sus formas, sino que la gestiona y las trata. Implica el trabajo con grupos diferenciados, formas de trabajo específicos, metodologías, proyectos políticos y pedagógicos.

Para hablar de interculturalidad Restrepo (2012) propone como ejercicio de análisis separar los componentes de la palabra Inter y cultura-culturalidad, por ello, una vez tratado el tema de cultura, se continúa con lo referente a lo *inter* que significa “entre”, implica que se relacionen varias entidades, aspectos o procesos, por ello es evidente que debe existir más de una entidad lo que supone multiplicidad, marcaciones y fronteras; el autor presenta cinco modelos que contrasta para entender el cómo se puede conceptualizar la relación referida en lo *inter*.

²² Entendidas generalmente desde un ente con características bien definidas.

1. El encuentro. Un encuentro de iguales, donde diversos actores entran en comunicación desde su diversidad para permitir la comprensión mutua. Relaciones de poder y el conflicto no son centrales en este modelo, lo son la voluntad, el individuo soberano, la diversidad, la comunicación y la armonización.

2. Lo dialógico. El significado reposa en parte en otro que siempre lo completa. El significado es pensado como diálogo. En el modelo dialógico antes que una comunicación transparente, completa y fija se encuentra ante una que supone la multiacentualidad, cierta incompreensión mutua, el conflicto y las relaciones de poder, desde el modelo dialógico la interacción se conceptualiza como conflicto y desencuentro, se subraya la multiacentualidad como la irreductible heterogeneidad que escapa a la reflexividad y el argumento.

3. Hegemonía-articulación. Cualquier entidad existe como tal por su diferenciación en un sistema de relaciones que contiene y define. Una relación de diferencia produce las entidades diferenciadas, las cuales existen como tales por esa relación. Pero esta diferencia no solo se mantiene estable, sino que se desplaza, se disemina.

4. Heterogeneidad histórico-estructural. Se refiere a la articulación estructural de elementos históricamente heterogéneos (puesto que provienen de historias específicas y espacios-tiempos históricamente heterogéneos) que tienen relaciones de discontinuidad, incoherencia y conflictividad entre sí.

5. Teoría queer. Desde este enfoque, la relación o la interacción no se encuentra al margen de los procedimientos de la sujeción desde no marcadas

y naturalizadas normalizaciones. Se cuestiona las políticas de identidad, la lógica de la dominación en gran parte del poder de la categorización, la definición y la legibilidad. (Restrepo, 2012, pp.13-19)

Para la comprensión de la interculturalidad en este estudio, se tomarán las visiones tres y cuatro, es decir la hegemonía-articulación y heterogeneidad-histórico-estructural. Se entiende que en la interculturalidad como proceso de grupos diferenciados marca relaciones discontinuas histórica y estructuralmente presentes.

De esta manera la interrelación de grupos culturalmente distintos precisa intercambios inevitables, así, el proceso intercultural será entendido como Cohen-Emerique (2013), quien identifica tres fases:

- Descentramiento: implica la representación de uno mismo, los códigos de convivencia, creencias, representaciones y expectativas familiares.
- Descubrimiento del marco de referencia del otro: proceso respecto a la comprensión del otro, sus valores, prácticas y conocimientos.
- Negociación y mediación: proceso de gestión de las diferencias.

Estas fases ponen de manifiesto la diferenciación y el reconocimiento del sujeto frente a un contexto distinto al suyo, así como la posible adaptación a este sin omitir el conflicto.

Por su parte las experiencias interculturales serán entendidas como la subjetividad de lo vivido en contextos interculturales en términos de valor biográfico, como puesta de sentido de la vida del sujeto, en donde “la narrativa hace posible la relación entre el tiempo del mundo de la vida, el del relato narrado y el de la lectura o interpretación del mismo” (Arfuch, 2002, en Rizo García, p. 232).

3.2. Educación intercultural, perspectiva actual y planteamientos históricos en la política mexicana

Una vez declarada la postura y el entendimiento de la interculturalidad como concepto es necesario adentrarse a la educación intercultural como proyecto político para distinguirlo del entendimiento de región intercultural planteada en este documento; esto en función de que la interculturalidad está siendo entendida como una interrelación con conflictos constitutivos y no como un ideal de convivencia.

Asimismo, se revisa brevemente la historia de la política mexicana que ha impactado directamente en los objetivos de la educación en México, entre los cuales se encuentra la interculturalidad y que da contexto a las experiencias vividas por los actores educativos.

3.2.1. Educación intercultural, proyecto político actual

Al llevar la interculturalidad al campo educativo, dicho concepto se torna distinto en términos de diferencia y conflicto, pues la interculturalidad vista desde Walsh (2009):

se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación *entre*, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico —de saberes y conocimientos— que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación.

(p. 4)

Desde su perspectiva crítica, la interculturalidad se encuentra en construcción con la finalidad de cambiar las condiciones actuales de los grupos que mantienen el poder y de los oprimidos.

Complementario a lo anterior, el proyecto intercultural en el ámbito educativo es pensado idealmente, pues según Schmelkes (2012):

supone que entre los grupos culturales distintos existen vínculos basados en el respeto y desde planos de igualdad. La interculturalidad no admite asimetrías, es decir, desigualdades entre culturas mediadas por el poder, que benefician a un grupo cultural por encima de otro u otros. Como aspiración, la interculturalidad es parte de un proyecto de nación. (p. 5)

No obstante, para llegar a esos ideales y perspectivas de la interculturalidad educativa, habrá que poner de manifiesto la realidad, pues, aunque la propuesta de Walsh apunta a un cambio estructural en contraposición con las perspectivas relacional²³ y funcional²⁴, por considerarlas básicas y poco críticas, en regiones donde culturas distintas conviven —generalmente por migración— existen procesos interculturales que se viven de manera violenta, con discriminación y racismo que solo pueden ser descritas y explicadas pasando por estas dos perspectivas. Así lo explica Dietz (2017) en tres paradigmas del concepto de interculturalidad: El paradigma de la desigualdad, el paradigma de la diferencia y el paradigma de la diversidad:

En su triple combinación, la desigualdad, la diferencia y la diversidad constituyen en su conjunto el punto de partida metodológico para un análisis intercultural de las constelaciones de las diversidades de mundos de vida y también de su tratamiento o manejo normativo de la diversidad. (Dietz, 2017, p. 194)

Estos elementos permitirán el análisis de los procesos interculturales en esta investigación, localizados en las relaciones establecidas en la escuela. Yendo

²³ “Hace referencia de forma más básica y general al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (Walsh, 2009, p. 2).

²⁴ “Se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida” (Walsh, 2009, p. 3).

más allá de la visión ideal de interculturalidad y educación intercultural, son las prácticas sociales de los actores educativos las que darán cuenta de los procesos interculturales generados en la escuela.

3.2.2. Contexto de la educación en México: políticas y prácticas en 1970-1980

En esta sección se describe el contexto de la educación en México en la década de 1970 y 1980, para ello es necesario remitirse a años anteriores y posteriores, y así ubicar desde la política nacional los ideales y movimientos que se reflejaban en las prácticas educativas de ese entonces.

A continuación, se presentan los presidentes y sus respectivos secretarios de educación de los años de interés para el posterior análisis de la gestión en la Secretaría de Educación Pública:

Tabla 2

Presidentes y secretarios de educación en México de 1964 a 1994

Presidentes	Secretarios de educación
Gustavo Díaz Ordaz: 1 de diciembre de 1964 - 30 de noviembre de 1970	Agustín Yáñez: 1 de diciembre de 1964 - 30 de noviembre de 1970
Luis Echeverría Álvarez: 1 de diciembre de 1970 - 30 de noviembre de 1976	Víctor Bravo Ahuja: 1 de diciembre de 1970 - 30 de noviembre de 1976
José López Portillo: 1 de diciembre de 1976 - 30 de noviembre de 1982	Porfirio Muñoz Ledo: 1 de diciembre de 1976 - 9 de diciembre de 1977
	Fernando Solana Morales: 9 de diciembre de 1977 - 30 de noviembre de 1982
Miguel de la Madrid: 1 de diciembre de 1982 - 30 de noviembre de 1988	Jesús Reyes Heróles: 1 de diciembre de 1982 - 19 de marzo de 1985
	Miguel González Avelar: 26 de marzo de 1985 - 30 de noviembre de 1988
Carlos Salinas de Gortari: 1 de diciembre de 1988 - 30 de noviembre de 1994	Manuel Bartlett Díaz: 1 de diciembre de 1988 - 7 de enero de 1992
	Ernesto Zedillo: 7 de enero de 1992-29 de noviembre de 1993
	Fernando Solana Morales: 29 de noviembre de 1993 -11 de mayo de 1994
	José Ángel Pescador Osuna: 11 de mayo de 1994-30 de noviembre de 1994

Nota. Tabla que muestra los presidentes de México en el periodo de 1964-1994 así como sus secretarios de educación. Elaboración propia.

Para conocer el contexto de la educación en México al momento en el que los actores educativos de este estudio ingresaron a la escuela habrá que remitirse al inicio del periodo de Gustavo Díaz Ordaz, donde la economía nacional evidenciaba limitaciones del proceso de industrialización por la crisis agrícola que dejó de producir divisas, cuestión que preocupaba a su gobierno y por el cual su gestión estuvo enfocada en impulsar el crecimiento industrial; respecto a la educación el sistema escolar representaba un medio mínimo de formación ética para la población infantil por lo que no era considerado como el medio principal para el desarrollo social y económico; bajo ese contexto se planteó la política educativa en ese sexenio.

El titular de la SEP de ese entonces propuso revisar la educación, con base en los siguientes objetivos: a) enseñar a pensar y a aprender; b) remodelar la conciencia de la solidaridad; c) abandonar los dogmatismos; d) practicar el civismo y e) vincular la educación al desarrollo económico (González Cosío, 1981). El último punto como anclaje a la crisis económica de la época.

Con el propósito de mejorar el rendimiento de la educación nacional se creó en 1965 la Comisión Nacional de Planeamiento Integral de la Educación, de donde surgieron propuestas a la educación pública bajo los siguientes principios:

- a) La orientación vocacional, no solo en áreas escolares.
- b) La planeación integral de la educación enfocada a los requerimientos próximos y mediatos y la expansión de los servicios bajo el dominio de la calidad sobre la cantidad.
- c) La simplificación de programas (...).
- d) La utilización de los medios masivos de comunicación en la enseñanza, en especial radios, televisión y cine.
- e) La adopción de métodos pedagógicos eficientes: aprender haciendo en la primaria y enseñar produciendo en la media.

- f) El enriquecimiento cultural, humanista, de la enseñanza técnica y la creación de carreras técnicas de nivel medio.
- g) La reorientación general de la educación en el sentido del trabajo productivo.
- h) El incremento de la acción cultural y de la labor editorial. (González Cosío, 1981, p. 408)

Estos principios modificaban el papel de la escuela respecto al desarrollo social y económico del país, por lo que la alfabetización para niños y adultos se volvería el objetivo principal para la integración a la vida del país que condicionaba el desarrollo económico del mismo. A partir de estas acciones, “para 1970 el analfabetismo descendió de 32.13% en 1964 a 23.94% en 1970” (González Cosío, 1981, p. 409).

En esa gestión la educación ponía énfasis a tres aspectos: formación cívica, formación cultural y formación tecnológica. Esta última con objetivos precisos en la formación de mano de obra que en un futuro próximo contribuyera al desarrollo del país.

Para lograr todos los ideales del Estado, fue necesario reformar al magisterio desde una perspectiva revolucionaria, que traería con ella “un compromiso de 24 horas diarias fuera y dentro de la escuela, en actos cotidianos del pueblo y una vocación trascendente que no puede ni debe ser limitada por celos de horario” (González Cosío, 1981, pp. 411 y 412).

El maestro, con las modificaciones políticas de su formación, se convirtió en el transmisor de ideales nacionales y conocimientos estandarizados que contribuiría a la formación de mejores y más productivos ciudadanos; con esto el papel del maestro obtuvo mayor prestigio que en épocas anteriores.

La puesta en marcha de las reformas educativas, aunque tuvo un impacto significativo en los primeros años se vio opacado por el conflicto estudiantil de 1968.

Finalmente se aprecia en este sexenio cómo la educación era parte importante del desarrollo nacional. Así, a la par del crecimiento económico se dio un impresionante crecimiento de la matrícula escolar y con ello un aumento del gasto real en educación tanto con la formación de maestros como con expansión de servicios educativos, asimismo como consecuencia hubo un gasto per cápita en ascenso, aunque con altibajos debido a la situación política que impactó fuertemente los ideales de dicha gestión.

Tras el movimiento estudiantil de 1968, las necesidades de democratización y acumulación del capital, el régimen de Luis Echeverría se vio obligado a plantear un cambio en la política educativa;

las dificultades de la economía, el conflicto estudiantil de 1968 y los sucesos de Tlatelolco obligaron al Estado a actuar para tratar de recuperar la legitimidad perdida. El nuevo gobierno encontró en el denominado “desarrollo compartido”, en la “Reforma educativa” y en el “diálogo”, los instrumentos que requería para fortalecerse. (...) La educación tuvo dentro de este planteamiento un papel fundamental en la transformación social. (Guevara González, 2002, pp. 55 y 56)

Con la finalidad de recuperar el apoyo popular, se ampliaron y diversificaron los servicios educativos y se modernizó su marco jurídico legal con la reforma educativa.

En 1974 se reemplazó la Ley Orgánica de Educación de 1942 por la Ley Federal de Educación, con ello también se promulgó la Ley Nacional de Educación de Adultos (1975). Estas reformas incrementaron los recursos al sector educativo, siendo hasta ese momento la tasa más alta al gasto educativo a pesar de la crisis económica por la que atravesaba el país.

Como en el sexenio anterior, el gobierno pretendía que la educación diera respuesta a las crisis sociales y económicas actuales por lo que la educación primaria se convirtió en uno de los pilares de la reforma educativa, “se instauró

por medio de los nuevos libros de texto, la educación por áreas y la capacitación para el aprendizaje. Todos estos cambios sorprendieron a los maestros, pues no fueron tomados en cuenta para realizar estas transformaciones” (Guevara Gonzáles, 2002, p. 58).

Los esfuerzos del gobierno de ampliar la oferta educativa se observaron con la creación de cursos comunitarios, albergues escolares y centros regionales de educación fundamental, no obstante, hubo una disminución de la matrícula de 1970 a 1976 respecto a la gestión anterior.

En cuanto a la capacitación y formación del magisterio, en este sexenio presentaba condiciones precarias, si bien la Normal para maestros de nivel primaria creció a un ritmo anual del 15%,

Los gastos de operación crecieron en pesos constantes a un ritmo de 6.5% promedio anual, en cuanto la matrícula lo hacía al 12.3%, situación que afectaba también las normales superiores. Para canalizar las inquietudes del magisterio de preescolar y primaria que la reforma educativa y las condiciones laborales despertaban, la SEP, a través de la Dirección de Mejoramiento Profesional del Magisterio, estableció licenciaturas en esos niveles. (Noriega, 1985, p. 70)

Dicha situación y el deterioro salarial del magisterio se veía reflejada en el deficiente trabajo que desempeñaban en las aulas, afectando la formación de niños y jóvenes en esos años.

A partir de 1970, debido a factores internacionales, la política educativa también se vio orientada hacia la modernización del país con ciencia y tecnología, reformulando las reglas para el sistema científico y tecnológico nacional y con la creación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

Con estos ideales hacia el mejoramiento de las condiciones educativas, la política educativa “intentó revolucionar la educación, tratando de adecuarla a

las nuevas tendencias en materia educativa y de política científica y tecnológica” (Guevara Gonzáles, 2002, p. 67).

En el periodo de 1970-1976 la orientación del gobierno en materia de educación estaba también dirigida a vincular este ámbito con el proceso productivo del país, sin embargo, las condiciones previas del país no permitieron que ese discurso se reflejara en la realidad, pues

se formaron cuadros que no se pudieron incorporar al proceso productivo, porque su aprendizaje no respondía a los requerimientos de las empresas ya establecidas, debido a los prejuicios que existían sobre este tipo de educación y porque además disminuyó la actividad económica. (Guevara Gonzáles, 2002, p. 67)

El problema de la puesta en marcha de estas políticas educativas en los setenta fueron las expectativas que traían consigo en el desarrollo económico del país que contrastaban con las expectativas laborales de las personas; “la libertad para elegir carrera no permitió una planificación de los recursos humanos” (Guevara Gonzáles, 2002, p. 68).

En resumen, en este periodo si bien hubo aumento de matrícula educativa en todos los niveles y un impulso por vincular la educación con los procesos productivos y modernización del país, la realidad se vio contrastada con esos ideales.

Los dos sexenios anteriores sentaron las bases políticas para la vinculación de la educación con el desarrollo social y económico del país; en ese contexto la política educativa de José López Portillo también pretendió dicha vinculación con énfasis en la justicia social. En su discurso de toma de posesión señalaba:

Incrementaremos el impulso hasta ahora dado a la educación para que por sus propios caminos se vincule de manera indisoluble con la estructura productiva del país para elevar su productividad y servir a los demás sectores de actividad en la ejecución eficaz de sus programas.

No quisiéramos ver lo que con frecuencia lamentamos: el divorcio entre las metas del desarrollo, los programas de educación, especialmente la superior y la planta productora del país.

Reforzaremos la estructura de generación y transmisión del conocimiento en sus tres vértices: la investigación, docencia y difusión.

Concebimos el financiamiento de la educación, más como una inversión que como un gasto, es por eso que habremos de buscar nuevas formas de agenciarnos recursos y crear patrimonios para la educación. (López Portillo, 1976)

Durante el sexenio de 1976-1982 hubo dos secretarios de educación: Porfirio Muñoz Ledo y Fernando Solana. Cada uno tenía objetivos distintos respecto a la política educativa.

El primero tenía interés en afirmar el carácter democrático del sistema educativo, así como afianzar la vinculación de este al desarrollo social y económico; el segundo por su parte puso énfasis en los programas de educación primaria y superior, con ello, la creación de la Universidad Pedagógica Nacional.

La educación primaria en esta gestión fue una de las prioridades, por ello para 1982 hubo un aumento en la matrícula de educación básica, “se completaron 15,000 escuelas incompletas, se ofreció educación primaria a 25,400 localidades que no contaban con el servicio y la eficiencia terminal se elevó de 46 a 53%” (Noriega, 1985, p .83).

Pese al aumento de matrícula y creación de escuelas en localidades marginadas, la eficiencia terminal continuaba baja en ciertas zonas, “de cada 100 niños que iniciaban la primaria en el país, 47% no la terminaba” (Guevara González, 2002, p. 73).

En zonas marginadas el papel de la comunidad tomó relevancia,

En las zonas más pobres se pidió el apoyo de la comunidad para construcción de escuelas o los servicios de transporte. Este tipo de políticas explican en

parte la reducción del gasto en educación primaria durante el sexenio, el cual pasó de representar 56.8% en 1977, a 53.6% en 1981, aunque en términos absolutos se incrementó de 21,969 millones a 69,658 millones de pesos. (Noriega, 1985, pp. 84 y 85)

De 1970 a 1982 si bien hubo avances importantes en materia educativa en todos los niveles, como el aumento de matrícula, el gasto per cápita también aumentó. Además, hubo mayor atención a la educación superior y posgrados aumentando el número de universidades estatales.

Los tres sexenios presentados hasta el momento tienen en común la relación directa de la educación con el desarrollo productivo y económico del país; a partir del gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado (1982- 1988) se inicia el periodo de aplicación del modelo neoliberal, “las políticas neoliberales llevadas a cabo en este periodo priorizaron el saneamiento de las finanzas públicas mediante políticas que marginaron las obras de infraestructura y el crecimiento de sectores estratégicos y prioritarios como la educación o el desarrollo científico-tecnológico” (Guevara Gonzáles, 2002, p. 84), importantes en el sexenio anterior.

Bajo el contexto mexicano hubo una variación en el gasto público en materia educativa e imposibilidad de aplicar el neoliberalismo y el libre mercado en este ámbito, sufriendo una evidente caída en los salarios del magisterio, con ello dificultades en la demanda educativa.

Para 1988 con la firma del TLCAN el nivel educativo nacional y las limitaciones de la educación mexicana quedaron expuestas, “se puede afirmar que se amplió la brecha entre desarrollo económico y capacitación de recursos humanos, a la vez que estos últimos resultaron menos útiles a las necesidades económicas que en este periodo se modificaron aceleradamente” (Guevara Gonzáles, 2002, pp. 85 y 86).

Durante el régimen de Miguel de la Madrid, la política educativa se denominó oficialmente como “Revolución educativa”; en la educación básica los modelos educativos anteriores estaban diseñados para zonas urbanas tanto en

la oferta como en los programas y contenidos, por ello uno de los objetivos de esta revolución era regionalizar y descentralizar la educación de este nivel.

No obstante, la política económica que se estaba impulsando dificultó el cumplimiento de estos objetivos, disminuyendo el gasto en educación, y con ello el aumento de las limitaciones que tenía este sector.

En este sexenio hubo un retraso en educación, profundizándose el rezago educativo y aunque el discurso político apuntaba a mejorarla la política neoliberal recién establecida se tradujo en:

- La disminución del gasto real en educación, en todos los niveles.
- La disminución del ritmo de crecimiento de la matrícula.
- La caída de la población estudiantil en primaria y en educación normal.
- Una disminución del crecimiento de la educación superior.
- Una fuerte caída del nivel salarial del personal que trabaja en los distintos niveles educativos.
- La impresionante disminución del gasto per cápita a pesar del limitado crecimiento de la matrícula. (Guevara Gonzáles, 2002, pp. 94 y 95)

Por lo anterior, no hubo como tal un avance en la vinculación entre educación y sectores productivos.

Finalmente, solo queda resumir la política de modernización educativa durante el régimen de Carlos Salinas de Gortari, que si bien, comprende únicamente dos años del periodo de interés, es relevante para contextualizar el ámbito educativo en el que se encontraban los sujetos de estudio de la segunda generación.

La política educativa de esos años fue denominada oficialmente Política de Modernización Educativa que se anclaba un proyecto de modernización nacional, “el cual pretendía transformar a la sociedad creando las condiciones adecuadas para la expansión del capital mediante el cual se reestructuraría la dinámica económica del país” (Guevara Gonzáles, 2002, pp.95 y 96).

La consideración de las modificaciones a la educación se dio con el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 1989-1994, el Programa de Modernización Educativa y la creación del Comité Nacional de Concertación para la Modernización Tecnológica.

La modernización económica del país implicaba mayor y mejor educación con la finalidad de mejor capacitación de la fuerza de trabajo.

Los objetivos del gobierno en turno en materia educativa fueron: primaria para todos, promover la vinculación pedagógica con las necesidades sociales y comunitarias e impulsar la investigación científica y tecnológica. Para lograr esos objetivos se pretendía:

- Mejorar la calidad del sistema educativo en congruencia con los propósitos del desarrollo nacional.
- Elevar la escolaridad de la población.
- Descentralizar la educación y adecuar la distribución de la función educativa a los requerimientos de su modernización y de las características de los diversos sectores integrados de la sociedad
- Fortalecer la participación de la sociedad en el quehacer educativo.

(Guevara Gonzáles, 2002, pp.96 y 97)

En este sexenio la educación incrementó su presupuesto del 3.7% al 6.1% en 1994. No obstante, fue en 1992 que hubo cambios significativos en la educación con el segundo secretario, Ernesto Zedillo.

En cuanto a la educación básica, el momento crucial para el cambio en la educación fue con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica el 18 de mayo de 1992, “los objetivos del acuerdo fueron: 1. Reorganizar el sistema escolar: 2. Reformular los contenidos, y 3. Revalorizar socialmente la función docente” (Guevara Gonzáles, 2002, p. 99).

Con lo anterior se federalizó la educación, y aunque la SEP seguía siendo la encargada del cumplimiento del artículo 3º constitucional y de la Ley Federal

de Educación, los presupuestos se ejercieron por estados, aunque con apoyo especial en los estados más necesitados.

Los contenidos de la educación básica se reformularon haciendo énfasis en la lectura, escritura y matemáticas,

Por otra parte, se restableció el estudio sistemático de la historia, la geografía y el civismo. En estas materias se regresaba al tipo de enseñanza practicado antes de las reformas de los años setenta. Se incluyeron como novedades la protección del medio ambiente y de los recursos naturales y el cuidado de la salud, y se regresó al programa por asignatura en lugar del sistema por áreas. (Guevara Gonzáles, 2002, p. 99)

Con el sexenio de Salinas se incrementó el salario de los maestros de educación básica y se estableció la carrera magisterial.

Recapitulando lo ocurrido en esta gestión se aprecia:

- El estancamiento de la tasa de crecimiento de la matrícula en todos los niveles educativos.
- El incremento del gasto educativo, aunque como ya se mencionó, en el mejor de los años (1994) sólo alcanzó un nivel similar al que tenía en 1982, un año antes de que se iniciaran las políticas neoliberales.
- Como resultado del crecimiento del gasto real en educación y del bajo incremento de la matrícula el gasto per cápita en educación se incrementó durante el sexenio.
- El aumento de las percepciones salariales de los maestros de educación básica, como respuesta del gobierno a una larga lucha de los maestros por mejorar sus deterioradas condiciones de vida.

- La generalización de la evaluación como una forma de incrementar las percepciones de los académicos de manera selectiva, a partir de la “evaluación” de su desempeño. (Guevara Gonzáles, 2002, pp. 169 y 107)

Con lo anterior se concluye el resumen de la política educativa en México de 1964 a 1994, años de interés para el estudio y con ello se puede apreciar el papel que tuvo la educación en esos sexenios; el común en todas las gestiones respecto al papel de la educación en el país es su consideración con relación al desarrollo económico, productivo y social, especialmente por las crisis nacionales y su vinculación con la economía internacional de cada tiempo.

Pese a que existieron movimientos políticos importantes en cuanto a la educación, como refiere Vázquez (1997):

El empeño del ejecutivo en turno de darle sello propio a la política, ha impuesto la tradición nefasta de cambiar las prácticas educativas cada seis años sin que medie un estudio de su pertinencia e impidiendo que los esfuerzos sean sostenidos. Desde los años sesenta, los anuncios de "reforma educativa" se repitieron,¹ aunque sólo en tres momentos hubo cambios sustanciales: el Plan de Once Años (1959-1964), la "reforma educativa" de 1970-1976 y la "modernización educativa" del periodo salinista. (p. 927)

De esta manera, aunque cada gobierno proponía modificaciones políticas, curriculares y económicas hacia la educación, esta siempre ha tenido carencias para su desarrollo real, tanto por el gasto que se le atribuye como por el papel que el magisterio ha representado para el gobierno, que se traduce en insuficiencias a nivel pedagógico.

CAPÍTULO 4. CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

En todo proceso investigativo, la construcción metodológica se convierte en la columna vertebral, pues sin una buena estructura y congruencia, la investigación puede fracasar.

Una vez trazado el marco teórico y conceptual, es obligatorio marcar los límites metodológicos que guiaron esta investigación, de esta forma, en este capítulo se plasman no solo los lineamientos metodológicos, técnicos e instrumentales que se siguió, sino también la descripción de los sujetos de estudio, el corpus de la investigación y la memoria metodológica de la investigadora.

A saber, esta investigación se propone desde un enfoque interpretativo con un abordaje etnográfico reflexivo, por lo que a continuación, se describe la estrategia metodológica, las técnicas e instrumentos necesarios para la recolección de la información.

4.1. Paradigma de investigación

El paradigma interpretativo busca la comprensión de las experiencias vividas por los individuos, pues concibe la realidad como una construcción llena de significados sociales y culturales (Tarrés, 2001), es por lo tanto dinámica, múltiple, divergente y sobre todo contextual.

Así, su finalidad no es la generalización, pues busca “comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones,

intenciones y acciones” (Sandín, 2006, p. 34); todo estudio interpretativo es pensado en un tiempo y espacio determinado, por ello el contexto toma un papel fundamental para analizar las acciones particulares de los agentes sociales.

Al contemplar la realidad como construcción subjetiva dependiente de múltiples factores del contexto en el que habitan los sujetos de estudio, el enfoque metodológico ideal es el cualitativo, ya que éste tiene como características ser inductivo y querer comprender a las personas dentro de su propio marco de referencia.

El método seleccionado que da cuenta de ello a partir de lo planteado inicialmente es el método etnográfico reflexivo, propuesta por Dietz (2011).

4.2. Método

En un inicio, esta investigación se había planteado con la etnometodología por su carácter ecléctico de teorías y técnicas, así como la relevancia de la narrabilidad de las acciones de los agentes inmersos en la problemática, además de ser acorde con la investigación de las prácticas sociales en espacios delimitados; al clarificar el objeto de estudio de la investigación hacia el papel de la escuela y no hacia las prácticas sociales, se optó por darle paso al método etnográfico.

Dietz (2011) comenta que la etnografía reflexiva desarrollada en situaciones interculturales necesariamente habrá de ampliar el horizonte analítico de estas dimensiones discursiva y práctica hacia un tercer eje de análisis: las estructuraciones institucionales específicas, producto del papel que juegan las desigualdades, hegemonías y asimetrías de poder en la política de identidad del actor en cuestión y de su contexto estructura (p. 19),

esta contempla tres dimensiones:

- La dimensión semántica: centrada en la identidad del actor a través de su discurso.
- La dimensión pragmática: centrada en las interacciones.

- La dimensión sintáctica: centrada en las instituciones.

Este método permitió identificar tanto las prácticas sociales como las experiencias de los actores educativos y el contexto institucional, dejando de manifiesto el papel de la escuela en esta región intercultural.

4.2.1. Técnicas e instrumentos

Con base en la etnografía se propusieron las siguientes técnicas de investigación: Observación directa no participante, entrevistas semiestructuradas e historia oral.

La observación directa no participante permite “observar cuestiones inusuales y el investigador puede captar datos directos de los participantes y el ambiente” (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014, p. 417). Se realizó la observación directa no participante con los actores sociales en relación con las escuelas primarias de las comunidades, la dinámica comunitaria y las prácticas sociales actuales.

A su vez, se complementó la recolección de datos a través de entrevistas semiestructuradas, ya que permitió mantener la atención a los intereses de la investigación y ajustar las preguntas al contexto sociocultural concreto. Este tipo de entrevista se caracteriza por “ofrecer un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantiene la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio” (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández, Varela-Ruiz, 2013, p.163).

Por su parte, la historia oral “es la especialidad dentro de la ciencia histórica que utiliza como fuente principal para la reconstrucción del pasado los testimonios orales” (Mariezkurrena Iturmendi, 2008, p. 227), con este método se recabaron historias testimoniales sobre las experiencias vividas en la escuela y la historia de la región.

Los instrumentos para la recogida de datos en este estudio fueron: diario de campo y guías de entrevista. El primero es una especie de diario personal en el que se incluyen descripciones del ambiente, mapas, diagramas, y aspectos del

desarrollo de la investigación (Hernández Sampieri y cols., 2014, p. 374), instrumento utilizado para la observación directa. El segundo consiste en “preguntas agrupadas por temas o categorías, con base en los objetivos del estudio y la literatura del tema” (Díaz-Bravo y cols., 2013, p.164); herramienta complementaria a la entrevista semiestructurada e historia oral y la cual fue construida por la investigadora luego de la inmersión en el contexto y localización de categorías teóricas.

Las guías de entrevistas de alumnos y madres de familia se encuentran en el anexo 1.

4.2.2. Sujetos participantes y corpus de la investigación

Los sujetos participantes fueron alumnos y madres de familia de dos generaciones (1970 y 1980) de las escuelas primarias ubicadas en la región de estudio; se entrevistó a ocho actores educativos. Los criterios de elegibilidad se presentan en la tabla 3.

Tabla 3

Criterios de elegibilidad de los participantes

Alumnos	<ul style="list-style-type: none"> • Hombres o mujeres que hayan cursado la escuela primaria en la región intercultural Bernal-Los Corazones entre 1970 y 1980. • Ser autoidentificado como indígena. • Ser habitante de Bernal o de Los Corazones.
Madres de familia	<ul style="list-style-type: none"> • Madres de alumnos que hayan cursado la escuela primaria en la región intercultural Bernal-Los Corazones. • Ser originario o habitante de Bernal o los Corazones.

El periodo de tiempo elegido en las dos generaciones se justifica por la entrada a la escuela primaria de los primeros habitantes de Bernal (generación de 1970) y la fundación de la escuela (generación de 1980) en esta comunidad. Por lo que estudiar dos generaciones dará cuenta de las experiencias interculturales y los procesos que se dieron en los distintos momentos históricos en los que estos actores se encontraron y con ello el papel de la escuela en la comunidad.

El corpus de esta investigación se forma mediante entrevistas grabadas hechas a un total de ocho informantes, todos ex alumnos y madres de familia de las escuelas primarias de la región y correspondientes a las generaciones de interés.

Las entrevistas realizadas en su conjunto corresponden a 758 minutos, es decir 12 horas con 38 minutos de grabación, fueron realizadas por la investigadora en un periodo de dos meses, de septiembre a octubre de 2022.

A continuación, se presentan los datos generales de las entrevistas realizadas:

Tabla 4*Datos de las entrevistas realizadas*

Generación	Condición	Nombre	Código de entrevista	Edad	Duración de la entrevista
1970	Ex alumnos	Pedro Carrasco Morgan	70PCMAL	59 años	2:32:25 h
	Ex alumnos	Ernesto Carrasco Morgan	70ECMAL	53 años	2:43:20 h
	Madre de familia	Marcelina Morgan Fuentes	70MMFMF	90 años	1:28:22 h
	Madre de familia	Paula Hernández Terán	70PHTMF	83 años	0:27:48 h
1980	Ex alumnos	Adán Hernández Morgan	80AHMAL	46 años	1:40:06 h
	Ex alumnos	José Ángel Hernández Carrasco	80JAHCAL	45 años	2:07:33 h
	Madre de familia	Elsa Carrasco Morgan	80ECMMF	66 años	0:47:14 h
	Madre de familia	Concepción de los Santos Alfaro	80CSAMF	70 años	0:49:08 h

Nota. Los códigos de entrevista atienden al año de la generación, seguido de las iniciales del informante y de su condición: alumno (AL) o Madre de familia (MF). Ej. El código 70PCMAL corresponde a 70: generación de 1970, PCM: Pedro Carrasco Morgan, AL: alumno.

4.2.3. Etapas y procesos

Las etapas de la investigación fueron: 1. Inmersión diagnóstica, 2. Planeación, 3. Inmersión en el contexto de estudio, 4. Procesamiento de la información y 5. Informe de investigación

Los procesos correspondientes a cada etapa se presentan a continuación:

1. Inmersión diagnóstica
 - a. Primer acercamiento a la comunidad para identificar convivencia y accesibilidad.
 - b. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a diversos miembros de las comunidades con la finalidad de localizar a los sujetos participantes óptimos para el estudio. Los instrumentos utilizados fueron: guía de entrevista y diario de campo.
2. Planeación
 - a. Selección de lugares y población específica para el estudio. El instrumento utilizado fue el diario de campo.
 - b. Construcción de instrumentos de investigación. Guía de entrevista.
3. Inmersión en el contexto de estudio.
 - a. Aplicación de técnicas e instrumentos de investigación.
4. Procesamiento de la información
 - a. Digitalización de los datos obtenidos en entrevistas y observación.
 - b. Análisis e interpretación de los datos cualitativos.
5. Realización y presentación del informe de investigación.
 - a. Conclusión de la tesis
 - b. Presentación del documento

Es relevante mencionar que la investigación cualitativa no sigue un procedimiento lineal, a diferencia de la investigación cuantitativa, cuando fue necesario se volvió al contexto, de igual forma, el análisis de datos se realizó

paralelamente a la obtención de la información, así la construcción de la investigación cualitativa se dio durante todo el proceso de estudio.

4.3. Memoria metodológica

En este apartado se plasma la experiencia subjetiva de la investigadora en todo el recorrido metodológico, por lo que el escrito cambiará a primera persona.

Esta sección la agrego con la finalidad de compartir no solo el procedimiento sino también mis vivencias durante el proceso de investigación.

He optado por dividir dicho proceso en tres partes: *la construcción del proyecto, la inmersión y aplicación de instrumentos y el análisis de resultados*. En la primera parte describo cómo llegué al objeto de estudio después de inmiscuirme en el contexto por medio de una investigación previa y la reflexión de los Estudios Regionales; en la segunda parte narro cómo fue el proceso de localización de informantes y el proceso de entrevistas, finalmente en la tercera parte describo cómo llevé a cabo el análisis de la información para dar cuenta del objetivo.

4.3.1 Primera parte: construcción del proyecto

El proceso de construcción del proyecto de investigación para este doctorado inició desde el estudio realizado en la Maestría en Estudios Culturales de la cual egresé. Dicho posgrado me permitió abrir la perspectiva hacia lo interdisciplinario alejándome de mi formación inicial como psicóloga y adentrándome a fenómenos socioculturales desde una visión más compleja, contemplando todas sus aristas.

Por otro lado, el contexto de estudio de este proyecto y del anterior fue elegido debido a la cercanía que he tenido con la región y especialmente con la comunidad Bernal Díaz del Castillo, de la que mi padre es originario.

Es así que, en el estudio *Desplazamiento lingüístico en tres generaciones de una comunidad zapoteca de Oaxaca* surgió mi interés por estudiar el proceso por

el cual en esta pequeña comunidad y en sus familias, el zapoteco casi ha desaparecido en las últimas generaciones, de las cuales también yo soy parte.

Una vez concluida esa investigación, identifiqué a la escuela como condicionante para el desplazamiento lingüístico y con ello también la disminución de la identidad étnica, modificando las prácticas sociales de los habitantes. De esta manera, como continuación volteé la mirada hacia esta institución pues en ese entonces, aunque no era el objeto de estudio ni un concepto relevante, identifiqué nulo interés de programas interculturales en las escuelas primarias de la región.

La primera idea del proyecto giraba en torno a la carencia de educación intercultural bilingüe en las escuelas, pero evolucionó hacia investigar el papel de la escuela en esta región intercultural para analizar éste a través de las prácticas sociales de sus actores, de esta manera no solo pretendía poner de manifiesto la carencia de la EIB sino a su vez, analizar los efectos que la escuela ha tenido en la comunidad a través de los años, así he planteado un estudio en dos generaciones.

Los años que elegí para analizar dan un contexto histórico de la escuela en la región, pues como he mencionado en otros apartados, 1970 representó la primera inmersión de los niños zapotecas a un nuevo contexto cultural y 1980 implicó la llegada de la escuela a la comunidad indígena recién fundada.

Una vez identificado el objeto de estudio, como parte de mi proceso de formación como investigadora social bajo una perspectiva interdisciplinaria, comenzó mi acercamiento a nuevas disciplinas y teorías antes desconocidas para mí, así llegué a leer e identificar las ideas centrales teorías de las prácticas sociales principalmente y posteriormente hacer un ejercicio de reducción para formalizar mis ideas. En cuanto al concepto de interculturalidad el proceso ha sido más complejo para mí, pues no solo pretendo entender la interculturalidad como proyecto político y educativo, sino también como proceso de intercambio, lo que me ha dificultado llegar a un punto de acuerdo entre ambos planteamientos.

Finalmente, el proceso metodológico también fue evolucionando, pues al inicio tuve interés en realizar una investigación bajo la etnometodología, pues creía que mi objeto de estudio sería las prácticas sociales, pero decanté las ideas hacia el papel de la escuela la región ya mencionada, por lo que la etnografía reflexiva era más acorde a este nuevo objeto de estudio y a la orientación de los estudios regionales.

Con el establecimiento de la metodología, la identificación de objeto de estudio, objetivos y contexto, la construcción del instrumento de investigación no me fue tan complejo, pues ya tenía claro mi interés y la perspectiva que deseaba tomar, además de contar con la experiencia del proyecto de maestría.

4.3.2. Segunda parte: inmersión al contexto y aplicación de instrumentos

Ya construido el proyecto de investigación tanto teórica como metodológicamente, fue momento de la inmersión al contexto, este no fue difícil por dos razones principales:

1. Dentro de la región, específicamente de la comunidad Bernal, soy conocida por ser hija de un habitante²⁵, lo que facilitó mi acercamiento a las personas.
2. La realización de un proyecto anterior en este mismo lugar les había dado un contexto de mi actividad profesional y de mis intereses investigativos.

Por lo anterior, la identificación de mis participantes no fue del todo compleja, al menos de los ex alumnos pues tíos y primos de la región estuvieron gustosos de participar en mi proyecto. No obstante localizar a madres de familia de las distintas generaciones sí se tornó difícil, especialmente por las edades en

²⁵ Mi padre a pesar de haber migrado desde la secundaria, siempre se ha considerado y lo han considerado habitante de Bernal, además en la última década su participación en la comunidad ha sido más activa, cumpliendo con todas las obligaciones y exigiendo los derechos que implican pertenecer a esta.

las que se encuentran, y porque no tenían interés genuino en ser entrevistados sobre su vida pasada o sobre sus experiencias con la escuela.

Justo después de la identificación de mis participantes y que estos cumplieran con los criterios de inclusión al proyecto, la realización de las entrevistas fue dificultosa por aspectos como el espacio, el ruido, la presencia de otras personas al momento de la entrevista, así como la residencia de algunos de ellos.

Casi todos los exalumnos han migrado a otros lugares de la república mexicana y del extranjero, así que para realizar las entrevistas recurrí a la plataforma de videollamada *meet* en dos ocasiones —con aquellos que estaban fuera del estado o del país—, asimismo me trasladé a San Cristóbal de las Casas, Chiapas, y otra más fue Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Con relación a las madres de familia, todas las entrevistas las realicé en Bernal Díaz del Castillo en casas particulares, las cuales tienen la característica de contar con corredores al aire libre en donde me recibieron y por lo mismo el ruido ambiental que contempla animales de patio, gallinas, guajolotes, perros, gatos entorpeció la audiograbación y con ello la transcripción.

Aunado a lo anterior la presencia de personas interesadas en escuchar y participar en la entrevista sin ser solicitados fue otro elemento que complicó las entrevistas a estas participantes.

Pese a lo anterior, las entrevistas se llevaron a cabo a más participantes de los necesarios pues se tenía pensado cualquier imprevisto, sin embargo, todas fueron realizadas exitosamente por lo que para la investigación se seleccionaron únicamente ocho debido principalmente a la cantidad de información para analizar.

4.3.3. Tercera parte: análisis de resultados

El análisis de resultados, como en cualquier otra investigación, ha sido uno de los momentos más importantes para mí, pues, aunque existen múltiples métodos de análisis, el encontrar un método propio que se acople a mis necesidades y características personales ha sido un recorrido interesante.

He optado por realizar un análisis descendente de lo descriptivo a lo analítico, es decir, a partir de las categorías teóricas de análisis, con el uso de tablas como elemento gráfico, he localizado categorías y subcategorías empíricas; asimismo el primer nivel de resultados que presento es el descriptivo, es decir, lo que he encontrado en el discurso de las personas sin añadir análisis teórico.

El segundo momento del análisis de resultados fue cruzar los elementos teóricos del marco conceptual con lo encontrado en el trabajo de campo, es decir, a la inversa, una vez teniendo lo descriptivo, volver al marco conceptual y hacer un análisis crítico a partir de éste con relación a las categorías empíricas localizadas.

Este capítulo se centró en advertir el procedimiento metodológico que guio la investigación y las vicisitudes que se experimentaron durante su construcción, implementación y finalización, a partir de lo cual se da paso al análisis de resultados que es plasmado en el capítulo cinco y seis.

CAPÍTULO 5. EL PAPEL DE LA ESCUELA PRIMARIA Y PRÁCTICAS SOCIALES EN LA REGIÓN INTERCULTURAL BERNAL-LOS CORAZONES

La educación, a través de las escuelas, cumple con la función de formar a los niños en el desarrollo de sus capacidades en todos los ámbitos; asimismo, generan un impacto significativo en las ideas, cosmovisiones, plan de vida y relaciones de quienes la cursan y de su entorno.

Los elementos que aporta la escuela —como institución— se observan y se analizan de forma distinta cuando se realiza un análisis regional, de esa manera, su papel en esta región de estudio cobra cualidades destacadas de acuerdo al contexto histórico e intercultural, tal cual se aprecian a través de las prácticas sociales de los actores involucrados y de su influencia en su comunidad.

En este capítulo —compuesto por dos apartados— se dará cuenta del papel de la escuela primaria a través de las prácticas sociales de actores educativos en la región intercultural Bernal-Los Corazones.

El primer apartado, *Las escuelas primarias y la región intercultural Bernal-Los Corazones*, refleja un análisis contextual de sus escuelas primarias en 1970 y 1980, años que comprenden dos momentos cruciales en la interacción entre comunidades.

En *Prácticas sociales de los actores educativos condicionadas por la escuela*, se dilucidan las prácticas sociales de los actores, plasmando en cada una, el papel que ha tenido la escuela en esa comunidad.

5.1. Las escuelas primarias y la región intercultural Bernal-Los Corazones

Tras el asentamiento de los pobladores de Bernal en el territorio comprendido por la orilla de la Laguna Mar muerto y tierras del ejido Los Corazones, las posibilidades de los niños de ir a la escuela se reducían a la *Escuela primaria Reivindicación* ubicada a 4-5 kilómetros de distancia. Es así que esta primera generación de escolares correspondientes al periodo de finales de los años sesenta y principios de la década de los setenta acudieron a esta primaria.

Debido al desarrollo de la comunidad recientemente fundada y formalizada por el municipio se gestionó una escuela primaria a la cual las siguientes generaciones asistieron, marcando una diferencia considerable entre las experiencias escolares y no escolares de la población infantil de la década de los ochenta.

A continuación, se presentan los antecedentes de las escuelas en la región, con ello se pretende iniciar el análisis del papel de la escuela a partir de sus características histórico-regionales y dar paso a las categorías teórico-empíricas con extractos del discurso de los actores educativos.

5.1.1. Antecedentes contextuales de las escuelas en la región

Como se ha mencionado en el *capítulo uno*, Los Corazones se fundó en 1944 y Bernal a finales de 1950 e inicios de 1960, esos años de distancia entre ambas fundaciones y el contraste territorial han sido, desde entonces, una diferencia considerable en el desarrollo local²⁶ de ambas comunidades. Este desarrollo se observaba en tanto la estructura sociopolítica, la infraestructura, los bienes y servicios, principalmente.

Corazones para 1970 contaba con agua potable, electricidad, una escuela primaria y caminos de terracería para accesos y salidas hacia la carretera; Bernal

²⁶ Desarrollo local en términos de Cárdenas (2002) es el proceso construido diferenciadamente, estructurador de nuevas formas de organización social, complejo, dinámico y multidimensional que implica procesos societales que van desde lo psico-socio-cultural, político, social, ambiental, territorial hasta lo económico-productivo (p. 54).

por su parte solo contaba con veredas, no tenían servicios básicos, no había una estructura sociopolítica establecida y se regían por valores socio-comunitarios, usos y costumbres; como tal, no era una comunidad reconocida por el municipio. Por lo anterior y por su cercanía, su población requería de Corazones para cubrir sus necesidades.

Específicamente hablando de la educación, fue la Escuela Reivindicación (ver figura 11), ubicada en el centro de este ejido la encargada de recibir a niños de las comunidades aledañas.

Figura 11

Escuela primaria Reivindicación ubicada en Los Corazones, Tapanatepec, Oaxaca.



Nota. Fotografía actual de la primaria, tomada en 2023 durante el trabajo de campo. La escuela ha sufrido un cambio significativo en estos años, especialmente por el bardado.

Esta primaria ha tenido desde su fundación las siguientes características:

Tabla 5

Características de la Escuela Primaria Reivindicación en Los Corazones, San Pedro Tapanatepec, Oaxaca

Clasificación	Condición	Descripción
Ubicación	Rural	Escuelas que se localizan en núcleos de población menores de 2,500 habitantes.
Organización	Rural unitaria completa	Escuelas en las que uno o dos maestros atienden los seis grados de educación primaria.
Permanencia de los alumnos en el plantel	Externa	Escuelas cuyos alumnos permanecen en el plantel únicamente durante las horas de clase.
Alumnado al que presten sus servicios	Comunes	Escuelas dedicadas a la atención de alumnos típicos.
Sexo de los alumnos	Mixta	Escuelas que atienden simultáneamente a alumnos de ambos sexos.
Dependencia económica	Federalizada	Escuelas cuyo control técnico y administrativo y sostenimiento se rigen por convenios suscritos entre la Secretaría de Educación Pública y las entidades federativas.
Turno	Matutina	Escuelas cuya función docente es realizada de las 8:00 a las 12.30 horas.

Nota. Características tomadas del “Acuerdo que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias” publicado en el Diario Oficial de la Federación el 07 de diciembre de 1982.

Esta escuela contaba con aulas de concreto tipo casa habitación con tejas, divididas internamente y elaboradas por el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE)²⁷. El mobiliario estaba compuesto por mesabancos binarios²⁸ y pizarrones de tiza. Carecía de docentes y salones para todos los grados, por lo que sexto grado era cursado por la tarde en un horario de 1:00 a 6:00 p.m. Asimismo, contaba con un campo de fútbol y baños con letrinas, el perímetro no estaba delimitado por ningún tipo de bardeado; este elemento ha cambiado, pues en la actualidad la escuela está definida por bardas y mallas de alambre.

El ingreso a la escuela primaria para los niños zapotecas fue un momento crucial tanto en su formación como en la relación entre pobladores, pues la mayoría de ellos no hablaba español y eran identificados como ajenos a la comunidad. Estas fueron las condiciones principales por las cuales esta generación vivió experiencias interculturales únicas que no se aprecian en la siguiente generación [se profundizará más adelante].

En esos entonces, varios niños de Bernal comenzaron a acudir a la primaria “Reivindicación”. Así lo refiere 70PCMAL:

“[En Bernal] no había una escuela primaria propiamente, lo cual me obligó a trasladarme a una comunidad de aproximadamente 4 o 5 km de distancia, y eso lo hacía caminando, pero lo increíble es que lo caminaba descalzo, es una experiencia única, porque caminar 5 km más, menos, de ida, 5 km de regreso, cargando cuatro, cinco libros, con una edad de 6 años, 7 años, 8 años, (...) era camino de herradura, camino de vereda, ni siquiera había carretera”.

²⁷ Programa de construcciones escolares en todo el país, facultado por la SEP para dar cumplimiento al mandato de construcción de escuelas en todo el territorio nacional. Fundado el 10 de febrero de 1944 y sustituido el 2 de febrero de 2008 por el Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFED).

²⁸ Mueble escolar compuesto por una mesa y una silla de madera unidas, para dos escolares.

Respecto a la enseñanza, las clases eran impartidas en español desde su creación y carecían de cualquier tipo de consideración hacia los nuevos asistentes, quienes no dominaban esa lengua. Los maestros solían ser habitantes que tenían algún grado de estudio —usualmente secundaria— sin formación oficial de docencia.

Hay que recordar que no fue hasta el gobierno de Luis Echeverría (1970-1976) que la formación del magisterio se amplió con la creación de licenciaturas en educación preescolar y primaria, a través de la Dirección de Mejoramiento Profesional del Magisterio (Noriega, 1985).

Para 1980, las condiciones de las comunidades habían cambiado, Bernal ya contaba con el reconocimiento del municipio lo que propició que se solicitara una escuela primaria aproximadamente en 1975²⁹. Así lo narra una madre de familia:

“El tío Mariano fue a pedir una escuela en Oaxaca, porque ahí es que se va a pedir una escuela para los niños. Y sí, le hicieron su oficio y se fue para Oaxaca y ya, como a los cinco o seis meses tal vez ya tuvieron respuesta del Gobierno que sí iba a dar un aula para los niños” (80ECMMF).

Pese a la respuesta del gobierno respecto a la constitución de la escuela primaria, lo único que se logró en principio fue que enviaran dos docentes a esa zona, de esta manera la primera aula fue construida por los pobladores de Bernal con materiales de madera y palma en un espacio que carecía de viviendas. Posteriormente se convirtió en el centro de la comunidad y fue delimitado con bardas.

²⁹ Se desconoce el año exacto de su fundación.

“Todos nosotros en la comunidad construimos el salón, “la ranchería”³⁰ lo construyó antes de que el gobierno lo hiciera” (70MMFMF).

Su mobiliario consistía en asientos improvisados o cada niño llevaba su asiento:

“Fue un salón de palma que lo hicieron los padres de familia y que todas sus bancas eran sillas improvisadas, de troncos” (80AHMAL).

“Estudiábamos en salones de rancho, eran hechos de palma. De repente teníamos que llevar nosotros nuestros asientos para tomar las clases” (80JAHCAL).

El aula era multigrado con dos maestros a cargo, se impartían clases de primero, segundo y tercer grado.

“En ese salón se dividían tres grupos. Y entonces había dos maestros que atendían, uno el primero y segundo y el otro nada más atendía el tercer grado. Entonces nada más allí en un rinconcito tenían los de primero y segundo y del otro lado el de tercero. Prácticamente no sé ni cómo le hacían ahí pero ahí estábamos los tres grupos en un mismo salón” (70ECMAL).

Al inicio de su creación, al contar únicamente con un aula y tres grados escolares los niños, tenían que acudir a la primaria Reivindicación para cursar de cuarto a sexto grado. Para esos entonces ya existía una carretera de terracería que conectaba ambas comunidades y en donde pasaba un transporte que los recogía.

³⁰ Término que significa pueblo pequeño y humilde levantado en el campo y por el cual también suelen referirse a la comunidad.

“Bernal nada más tenía hasta el tercer grado. Entonces estudiamos desde el primero al tercer grado, teníamos que ir a Corazones para continuar el cuarto, quinto y sexto. Los niños agarrábamos el camión, íbamos a la escuela a Corazones, al cuarto grado” (70ECMAL).

Para 1982 el gobierno había construido dos aulas más, de concreto³¹, fue en el sexenio de José López Portillo (1976-1982) que se aumentó la matrícula de la educación básica al completar escuelas en localidades marginadas (Noriega, 1985), con ello ya contaban con más maestros y todos los grados escolares, lo que hizo que los niños dejaran de trasladarse a la otra comunidad.

En seguida se muestran las características de la escuela Patria para esos años:

³¹ Desde entonces, la comunidad ha diferenciado las aulas como “ranchito” y las de gobierno, y aunque actualmente las tres son de concreto, la ubicación de las aulas es la misma que desde la fundación de la escuela.

Tabla 6

Características de la Escuela Primaria Patria en Bernal Díaz del Castillo, San Pedro Tapanatepec, Oaxaca

Clasificación	Condición	Descripción
Ubicación	Rural	Escuelas que se localizan en núcleos de población menores de 2,500 habitantes.
Organización	Incompleta. Los primeros años de la escuela. Posteriormente se convirtió en escuela Rural unitaria completa, también denominada multigrado.	Escuelas que, independientemente del número de grupos y maestros con que cuentan, no imparten el ciclo completo de educación primaria. Esta primaria contaba únicamente con un aula multigrado y dos maestros.
Permanencia de los alumnos en el plante	Externa	Escuelas cuyos alumnos permanecen en el plantel únicamente durante las horas de clase.
Alumnado al que presten sus servicios	Comunes	Escuelas dedicadas a la atención de alumnos típicos.
Sexo de los alumnos	Mixta	Escuelas que atienden simultáneamente a alumnos de ambos sexos.
Dependencia económica	Federalizada	Escuelas cuyo control técnico y administrativo y sostenimiento se rigen por convenios suscritos entre la Secretaría de Educación Pública y las entidades federativas.
Turno	Matutina	Escuelas cuya función docente es realizada de las 8:00 a las 12.30 horas.

Nota. Características tomadas del “Acuerdo que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias” publicado en el Diario Oficial de la Federación el 07 de diciembre de 1982.

Además de los tres salones, contaba con un cuarto anexo a la escuela que denominaban “casa del maestro”, el cual servía de vivienda temporal para los profesores, especialmente cuando la comunidad era poco accesible. Las necesidades básicas del docente se cubrían por la comunidad, pues es de recordarse que, en esos tiempos, las condiciones del docente en comunidades marginadas eran precarias y de bajos salarios.

Conforme los caminos de acceso y salida mejoraban, dicha casa, fue quedando sin uso.

“Había una casa del maestro. Esa casa del maestro era para quienes se quedaban (...) algunos maestros decidían quedarse, eran muy pocos. Yo recuerdo dos maestros que se quedaban. De ahí los demás maestros, terminando la clase se iban y cuando se modernizó, más rápido todavía” (80AHMAL).

Aunque para esos años, los ideales de la educación ya habían volcado su atención a la formación cultural y el magisterio se había reformado con una perspectiva revolucionaria, esperando que su trabajo fuera un compromiso dentro y fuera de la escuela (González Cosío, 1981), la realidad es que en esa región, como en otras zonas marginadas, muchos maestros cumplían el ciclo escolar y pedían su cambio de adscripción en cuanto les era posible.

Con la llegada de la escuela, no pasó mucho tiempo para que a Bernal llegaran los servicios básicos, es decir, el agua potable y la luz eléctrica:

“En aquel tiempo no teníamos agua, nada de agua, íbamos donde hay ganado a lavar ropa, a bañarnos, pero cuando ya la escuela estuvo y la cooperativa, todo eso, ya metieron agua potable. (...) Digo yo que con la escuela se dieron cuenta, que como quien dice ya existíamos acá, porque antes no” (70MMFMF).

Lo anterior debido al reconocimiento dado por el municipio y que la llegada de la escuela potenció a nivel político.

Respecto a las características de la enseñanza, las clases en esta nueva escuela también se llevaban a cabo oficialmente en español, y a pesar de que en Bernal la mayoría de la población era de origen zapoteca, no se consideró esta característica cultural para la plantilla docente o para la adaptación de los contenidos y planes de estudio.

Así como en esta región, en otras regiones interculturales en México y Latinoamérica acontece este suceso, e incluso, aquellas que cuentan con sistemas bilingües pueden considerarse factores de castellanización, puesto que la enseñanza de la lengua indígena es solo apoyo a la enseñanza del español, es decir, la vía para reproducir programas y contenidos nacionales que son desarrollados íntegramente en esta lengua dominante (Hamel y Muñoz Cruz, 1981).

Pese a lo anterior, en los primeros años de la creación de la escuela llegó un docente de habla zapoteca que extraoficialmente daba las instrucciones a los niños en esta lengua, así se puede observar que,

si bien el poder opera en las instituciones y en el Estado, también opera donde las personas transcurren sus vidas cotidianas, y en los espacios en los que estos campos entran en intersección, [de tal forma que] el poder nunca puede totalizarse. Siempre hay fisuras y líneas de fractura que puedan convertirse en lugares activos de lucha y transformación. (Grossberg, 2012, p. 46)

Ejemplo de ello, aunque circunstancial, fue significativo para algunos alumnos de habla zapoteca, como refiere *70ECMAL*:

“No era su intención enseñarnos en zapoteco, pero al darse cuenta que éramos muchachitos que no entendíamos muy bien el español, pues nos lo explicaba en zapoteco”.

Con excepción de dicho maestro, en los siguientes años, la enseñanza se continuó en español, lo que condicionó y reforzó que con la tercera generación de habitantes —nietos de los fundadores—, los ámbitos de uso del español y del zapoteco se modificaran, pues la transmisión de esta lengua fue disminuyendo, aunado a la llegada de un nuevo grupo indígena a la comunidad, los huaves, originarios de San Dionisio del Mar.

El español se convirtió en la lengua dominante para la comunicación entre estos dos grupos culturales (Carrasco Grajales, 2020), lo que contribuyó a la consolidación de esta lengua en el ámbito escolar en una comunidad reconocida como indígena.

Ambas escuelas, pese a que contaban con alumnos indígenas tanto zapotecas como huaves, omitían sus características en los procesos de enseñanza, no solo por ser el español la lengua franca³², sino porque a su vez había desinterés y menosprecio hacia éstas.

La educación en ambas generaciones se volvió integradora por omisión; para la primera generación fue más impactante considerando que desconocían la lengua; para los de la siguiente generación no lo fue tanto ya que, aunque aún se consideraban pertenecientes a la cultura zapoteca, el español se había vuelto su lengua materna, en el contexto educativo,

no se reconoce como necesidad la enseñanza y conservación sistemáticas de [las lenguas indígenas]³³, al contrario de lo que sucede con el español, cuya práctica se fomenta en la escuela, en las reuniones y ceremonias, e incluso

³² También conocida como lengua vehicular, es lengua usada habitualmente por la comunidad educativa en sus relaciones cuando existen diferencias lenguas maternas entre sus miembros.

³³ En la cita original dice “otomí” pues el estudio está enfocado a la lengua otomí, pero para fines de utilidad de la cita se generaliza a “las lenguas indígenas”.

en el interior del hogar en las comunidades más castellanizadas. (Hamel y Muñoz Cruz, 1986, p. 321)

Como lo refieren Hamel y Muñoz Cruz, es el español el que se reconoce como necesario para la adaptación y supervivencia de las personas fuera de su comunidad de origen, por lo que se reforzó su aprendizaje en todos los ámbitos de la región.

La escuela primaria en esta región, como en otros contextos nacionales era homogeneizante, sin tomar en cuenta el contexto cultural.

“Nunca hubo una referencia con respecto al contexto. Es decir, son zapotecas, este es tu origen, nada; el huave era la referencia, pero porque era el extraño, era la diferencia” (80AHMAL).

Al contrario de los planteamientos de la política de educación bilingüe que la SEP propuso en 1963 como recuperación de los objetivos del Proyecto Tarasco³⁴, la realidad de la Región Intercultural Bernal-Los Corazones fue otra, asociado a factores que Martínez Buenabad (2014) menciona:

- Las carencias en la formación profesional de promotores bilingües.
- Corrupción en la designación de plazas.
- Presencia de relaciones de subordinación históricamente establecidas entre la población indígena y el resto de la sociedad.

Con ello, las interacciones entre las escuelas y las comunidades estuvieron marcadas por estas condiciones de poder y subordinación.

5.1.2. Interacción entre escuelas y comunidades

Pese a que la Ley Federal de Educación de 1973 instaure en el capítulo II, artículo 22: “Los establecimientos educativos deberán vincularse activa y constantemente con la comunidad”, en la región, la interacción entre la escuela

³⁴ Proyecto propuesto por la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas en 1940 que duró seis meses y tuvo la finalidad de alfabetizar en lengua purépecha en Michoacán, México.

y las comunidades era casi inexistente en la primera generación; por un lado, debido a la mala relación que mantenían las comunidades, y por otro porque no existía un interés propio de la escuela por mejorar la relación entre estas o de involucrarse con el lugar de donde eran originarios sus alumnos:

“No creo que hubiera una interrelación entre la escuela donde yo estudié [Escuela primaria Reivindicación] con mi comunidad, por la distancia yo creo y porque las dos comunidades no tenían una muy buena relación, y no recuerdo que la escuela hiciera algún programa o algún evento en donde se tomara en cuenta mi comunidad, yo creo que ni en la limpieza de la escuela, ni en eventos culturales ni deportivos, no recuerdo que la escuela como tal haya involucrado a mi comunidad, ni en una plática, ni en una reunión de padres de familia, no recuerdo esa parte, por lo tanto afirmo que la escuela no tenía interés o los maestros no tenían interés de involucrar a la comunidad con la escuela” (70PCMAL).

Idealmente, la escuela y la comunidad pueden y deben mantener relaciones de intercambio en donde las prácticas institucionales y las prácticas socioculturales se modifiquen y se condicionen mutuamente;

Desde un punto de vista educativo, la relación que se establece entre el estudiantado y su entorno (...) debe tender a favorecer la interacción individuo/medio ambiente, con el objetivo de generar una conciencia crítica, reflexiva y participativa, capaz de ofrecer respuestas a los problemas sociales y ambientales que se están dando en nuestro mundo. (Moreno-Fernández y García Pérez, 2018, p. 906)

No obstante, la única interacción de la escuela de Corazones y los habitantes de Bernal se daba entre padres de familia en la entrega de boletas o en las clausuras.

“Creo que nunca asistió mi mamá a una reunión de padres de familia, excepto cuando entregaban las boletas, de que, si acreditaste o no acreditaste, pero de ahí que yo recuerde que la escuela llamara a junta de padres de familia y que mis papás o mi mamá llegaran, no recuerdo ninguna fecha de esas” (70ECMAL).

En cuanto a la siguiente generación, la relación de la comunidad con la escuela era distinta, y aunque desde el inicio de su creación la comunidad formó parte y las prácticas socioculturales traspasaron hacia la escuela —con el tequio³⁵, por ejemplo—, ésta seguía siendo un organismo sin intención de involucrarse con la comunidad. Es decir, que era una relación unilateral, tanto de la comunidad hacia la escuela como de la comunidad hacia el maestro [este punto se abordará más adelante]:

Figura 12

Relación unilateral de la comunidad hacia la escuela y el maestro

Comunidad → Escuela

Comunidad → Maestro

Aunque hubo maestros que sí procuraron relacionarse con la comunidad, era poco común, es decir, no existía intenciones institucionales de incluir al contexto en los procesos escolares, ni en procesos comunitarios ni culturales:

“Sólo el único momento que la escuela se abría hacia la comunidad era cuando era la clausura, era cuando la comunidad llegaba a la escuela (...) pero no en cuestiones productivas, culturales, sociales. Es más, en las fiestas del pueblo nunca participaba la escuela. Nomás que cuando le

³⁵ Deriva de la palabra en náhuatl tequitl, que significa trabajo o tributo, remite a una costumbre prehispánica que consistía en la cooperación en especie y trabajo de los miembros de una región para construir, reparar y preservar sus alrededores.

avisaban a la gente que había que llevar “el tequio” a la escuela, entonces la gente llegaba a la escuela” (80AHMAL).

Nuevamente el análisis lleva a centrarse en el contexto histórico-político de esos años, en donde la capacitación del magisterio carecía de herramientas y conocimientos para el trabajo en comunidad pues los programas usualmente eran desarrollados para contextos urbanos y sin una perspectiva intercultural.

Fue hasta 1983 que surgió el modelo educativo Educación Indígena Bilingüe Bicultural el cual no se puso en marcha por oposición de maestros sindicalizados y una serie de inconformidades (Martínez Buenabad, 2015), “de esta manera los indígenas quedan integrados en un plan de educación para todos (...) por lo que en un afán unificador (entre criollos, indios y españoles) se buscó a toda costa eliminar las diferencias de la población” (Martínez Buenabad, 2015, p. 104), como se aprecia en esta misma región y se analiza en el apartado 6.2. *Procesos interculturales mediados por la escuela.*

El interés de la comunidad hacia la institución educativa se apreció desde su fundación y está asociado a las actitudes y significados que los padres de familia le atribuían a la escuela y a las características culturales del pueblo zapoteco. Por ejemplo, la práctica de dar el tequio, ha sido una característica cultural que se ha puesto en marcha tanto en la construcción de viviendas del pueblo, la construcción del aula y posteriormente del mantenimiento de la escuela.

“Me acuerdo que antes los padres iban a hacer tequio en la escuela, no había ni un padre que no fuera a limpiar la escuela. Y nosotros como alumnos igual íbamos a participar” (80JAHCAL).

El tequio era una actividad a cargo del comité de padres de familia conformado a partir de la constitución de la escuela, de esta manera se organizaban para “darlo”:

“Había un comité de padres de familia formado por el secretario, el tesorero y todo eso; ya ellos apuntaban quién puede hacer su tequio y quien no, ya quedaba un acuerdo en las juntas que hacían cada mes (...), si no vienes pagas. Quien no fuera se hacía un acuerdo, cooperábamos y buscábamos quien lo limpie. Cien mil pesos, cien mil quinientos, pero ya se encargaba de limpiarlo todo” (8OECMMF).

El tequio se daba cada que el espacio escolar necesitaba limpieza, así mensualmente los padres de familia se repartían el perímetro escolar para ello.

Además de este sistema de colaboración que implicaba una intervención al ambiente, los padres de familia también apoyaban en la alimentación de los maestros, como ya se ha mencionado. Salimbeni (2011) refiere que:

Los beneficios de la participación de los miembros de la familia y de la comunidad en las escuelas son aún mayores entre los miembros de las minorías culturales, ya que conduce a una mejor coordinación de las actividades en el hogar y en la escuela. (p. 25)

Aunque la comunidad tuvo el interés de implicarse en las actividades escolares, no hubo respuesta ni propuestas por parte de los maestros de esos momentos, por lo que la relación positiva que suele surgir de lo que posteriormente se denomina “escuela como comunidad” no estuvo presente, provocando entre – otras consecuencias– la deserción escolar.

El concepto de *escuela como comunidad* tiene como característica “aumentar el rendimiento y participación entre estudiantes socialmente desfavorecidos y de minorías culturales (...) en donde el liderazgo es uno de los elementos más importantes que hacen que las escuelas sean más eficaces en el contexto multicultural” (Salimbeni, 2011, p. 24), cuestión que en esta región no estuvo presente.

La interacción entre la escuela y la comunidad además de unilateral careció de orientación y liderazgo de las instituciones educativas, y las acciones y prácticas de la población no fueron suficientes para establecer una relación positiva y eficiente entre ellas, quedando relegadas las actividades compartidas únicamente a aspectos logísticos y no socioculturales ni pedagógicos.

En razón de lo logístico, ya se dijo que el comité de padres de familia colaboraba para la limpieza de la zona escolar y levantamiento de la infraestructura cada vez que lo consideraban necesario, y ser organizado por la escuela.

En cuanto a aspectos socioculturales, la escuela no propició las interacciones entre alumnos y padres de familia, ni contribuyó a la visualización de diferencias culturales, mucho menos a la integración e inclusión de estas, “la participación democrática de la familia y de la comunidad en la toma de decisiones pueden promover el reconocimiento cultural y mejorar los resultados educativos para los estudiantes de las minorías culturales” (Salimbeni, 2011, p. 26), pero en esta región no se promovió esa convivencia ni reconocimiento. Finalmente, en aspectos pedagógicos, la escuela tampoco retomó elementos contextuales e interculturales de integración ni inclusión.

5.1.3. Actitudes familiares hacia la escuela

Como se mencionó anteriormente, aunque la escuela no ha tenido intenciones de relacionarse con la comunidad, ésta última, a través de los padres de familia, sí ha tenido interés por esta institución, debido a lo que la escuela representa para ellos, dada por actitudes transmitidas de generación en generación principalmente por las madres.

Se puede entender por actitud “una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva en favor o en contra de un objeto social definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto” (Rodríguez, 1987, pp. 337-338).

Desde la psicología social se ha estudiado a partir de tres componentes:

- Perceptivo o cognitivo: consiste en las creencias de un individuo acerca de un objeto determinado.
- Afectivo o sentimental: se refiere a las emociones, los sentimientos vinculados a un determinado objeto.
- Comportamental o reactivo: incluye toda inclinación a actuar de una manera determinada ante el objeto de dicha actitud (Ovejero Bernal, 2007, p. 194).

A continuación, se muestra una tabla que ilustra los tópicos más frecuentes de las actitudes hacia la escuela, familiares y personales; los primeros son entendidos como aquellas que la familia ha transmitido generacionalmente, y que motivaba la asistencia de sus hijos; la segunda implica la apropiación de dichas ideas y generación de nuevas por parte de quienes acudían a la escuela.

Tabla 7

Actitudes familiares y personales hacia la escuela

Componente	Actitudes familiares	Actitudes personales
Afectivo	Muy bueno estudiar	Espacio de escape
	Muy bonito	Mi segunda casa
	Es valioso	Muy bonito
		Espacio de refugio/protección
		Ilusión de aprender
Cognitivo	Abre la mente	Es importante
	Ir/salir adelante	Progreso
	Arma especial	La mejor herencia
	Es importante	Espacio de juego
	Lugar para aprender	Espacio de convivencia
	Oportunidad de progreso	Espacio de aprendizaje
	No sirve para nada	Búsqueda de uno mismo
	Pérdida de tiempo	Cambio de perspectiva
	Distracción para el trabajo	

Conductual	Mandarlos a la escuela	Emigrar
	Continuar con los estudios	Cambio de contexto
	Impulso/motivación para estudiar	Aprendizaje de valores y modales

Nota. En la presente tabla se manifiestan las actitudes familiares y personales hacia la escuela a partir de los componentes de las actitudes, afectivo, cognitivo y conductual.

Dentro de las actitudes positivas que abonan a la construcción de significados hacia la escuela se encuentra la idea de progreso, la cual está fuertemente asociada a la misma idea que las gestiones estatales atribuían a la educación. Se puede observar cómo desde la visión del Estado, la educación estaba asociada al desarrollo económico y productivo del país, por lo que acudir a la escuela se volvía el medio para el mejoramiento de la calidad de vida, y la búsqueda de empleo, es decir, el discurso del Estado también estaba reflejado en los ciudadanos quienes veían a la escuela como esta oportunidad de desarrollo.

Como reflexionan Díaz Domínguez y Alemán (2008):

La educación es un proceso que presupone avance y progreso social, que busca el perfeccionamiento del individuo a lo largo de la vida, es por tanto una función de la sociedad que permite capacitar a las personas para comprender su realidad y transformarla. (p. 14)

Esta función social de la escuela ha estado presente desde su creación como institución educativa formal y aunque sus ideales han ido cambiando con el tiempo, la perspectiva que se tenía de ella en los años setenta y ochenta estaban fuertemente influenciadas por la política educativa de ese tiempo, vinculando la educación a la elevación de la productividad nacional y desarrollo local.

En contraste con el planteamiento del apartado anterior, la escuela solo proyectaba estos ideales nacionales de desarrollo nacional: social y económico,

sin producir efectos en el desarrollo de la comunidad que, aunque indirectamente ocurrió (en la mejora de infraestructura y servicios de la localidad) no fue por efectos de socialización dados entre el entorno escolar.

Las ideas de los gobiernos en turno de llevar la educación a todas las comunidades, mejorar los servicios y los programas educativos y aumentar la matrícula en regiones marginadas para, con ello, generar un efecto masivo de desarrollo nacional, deja por fuera las experiencias y efectos más inmediatos.

Como se cuestiona Boisier (2005), ¿qué entelequia sería proponer el desarrollo sino es desde lo local, endógeno?, con ello presenta tres enfoques de desarrollo local: “el enfoque del desarrollo local como una matriz de estructuras industriales diversas, el enfoque del desarrollo local como un proceso endógeno de cambio estructural y el enfoque del desarrollo local como el “empoderamiento” de una sociedad local” (p. 52). Evidentemente, en esta región no se propuso ninguno de esos enfoques de desarrollo social desde la escuela, y aunque las actitudes personales y familiares propiciaron un empoderamiento en los actores educativos, éste tuvo efectos de desarrollo local hasta años después, con el retorno de estudiantes que en su momento culminaron la escuela primaria y que de adultos han tenido el interés de contribuir algo a su comunidad.

Continuando con las actitudes hacia la escuela, pese a que la mayoría eran positivas y transmitidas principalmente por las madres, también había actitudes negativas dadas por los padres, pues éstos solían considerarla una pérdida de tiempo y una distracción para el trabajo:

“Por parte de mi padre no había una concepción positiva, pero por parte de mi mamá sí, ella consideraba que era muy importante asistir a la escuela, que era muy importante terminar la primaria” (70PCAMAL).

“Mi papá decía que la escuela no sirve para nada. Decía: «Quienes van a la escuela son los flojos, termina de estudiar y vente aquí vas a seguir trabajando con nosotros». Estaba muy presente en los mayores decir:

«¿Para qué los mandas a estudiar?, van a ir a perder el tiempo, que vayan a trabajar, mira, aquí está el trabajo» (80AHMAL).

El contexto socioeconómico dado por las condiciones de reciente creación de Bernal sumado a los roles masculinos y femeninos de la época atenuaban las actitudes que se tenían hacia la escuela por parte de los padres, pues mandar a sus hijos a la escuela implicaba menor ayuda en el trabajo y con ello, menor ingreso económico. De esta manera mandar a los niños a la escuela se convertía en un tema de contradicciones, pues por un lado la escuela proponía progreso y mejores condiciones de vida en el futuro y, por otro, retraso y entorpecimiento en las condiciones de vida presentes.

Lo ya dicho, favoreció la deserción escolar, especialmente en el grupo cultural huave:

“Sus papás ya no quisieron que fueran a la escuela, prefirieron que fueran a ayudarlos en el campo y sobre todo en la pesca, entonces pues ayudaban en la economía de la casa, y había temporada de pesca y ya no iban a la escuela, desertaban porque se dedicaban a la pesca, ya no continuaron con sus estudios” (70PCMAL).

“En algún momento creo que dejaron de ir algunos niños porque para ellos era ir a perder el tiempo a la escuela. O sea, no ir a la escuela era porque tenían que ir a trabajar. Y yo recuerdo muy bien a los mareños que empezaron a trabajar desde muy pequeños. Que iban a pescar, ahí iban a trabajar” (80AHMAL).

Se estima que, de los tres grupos culturales, los huaves eran quienes tenían menor valoración hacia la escuela, dado que fueron los que mayor deserción escolar tuvieron³⁶ a causa de priorizar el trabajo sobre la educación formal.

³⁶ Dato obtenido empíricamente a través de las entrevistas.

Las actitudes familiares y personales hacia la escuela fueron en su momento condicionantes de la asistencia de los niños, del rezago y la deserción escolar, además se vuelve a hacer hincapié de la falta de interés y responsabilidad que la institución educativa tuvo hacia los padres de familia, debido a que en ningún momento se plantearon acciones o programas para el mejoramiento de dichas actitudes.

Domínguez Martínez (2010) indica que:

Se ha demostrado que en caso de no existir esta cooperación [entre escuela y familia] el niño/a tendrá muchos problemas en su evolución escolar y se producirán muchas limitaciones y por el contrario si se da esta cooperación adecuada, el alumno/a evolucionará satisfactoriamente y son muchos las ventajas de las que disfrutará. (p. 1)

Se dice que la educación inicia en casa, y la consideración de ésta en los procesos educativos es indispensable para el desarrollo óptimo del alumnado, especialmente en la educación primaria; la poca consideración y fomento positivo de la escuela con el contexto familiar puede entorpecer el desarrollo escolar de los niños, por ello “es necesario movimientos por parte de la escuela que debe ser capaz de conseguir relaciones de participación, cooperación y formación con respecto al alumnado y las familias” (Domínguez Martínez, 2010, p. 2), dichos movimientos deben ser ejecutados por el maestro, por ello su papel es fundamental.

5.1.4. Papel del maestro en la región Bernal-Los Corazones

El maestro ha sido transmisor de los valores y conocimientos de la institución escolar dados por las ideologías de la educación nacional, también ha representado una figura de poder y autoridad a quien se le atribuyen cualidades de formación y enseñanza no solo a nivel teórico-técnico, sino también de

personalidad y desarrollo individual, cívico y moral. Domínguez Martínez (2010) describe que, las relaciones entre escuela y familia comenzaron a cambiar a principios del siglo XX,

la labor del maestro, enseñanza de materias y métodos usados, se alejaba totalmente de las experiencias de los padres y madres, que no tenían ni voz ni voto en la escuela y en la enseñanza de sus hijos. Y por tanto empezó a separarse las responsabilidades de la escuela y la familia. Esta perspectiva ha ido desapareciendo en estos últimos años por la idea de que las responsabilidades son compartidas. (p. 3)

Además, en 1970 la gestión de la educación centró su interés en tres aspectos: formación cívica, formación cultural y formación tecnológica, cambiando con ello el papel supuesto que el maestro tenía únicamente como transmisor de conocimientos y haciendo ahínco en su papel como educador social. Fue en esta época que la formación del maestro implicó cambios que impactaron en su quehacer y su prestigio (Guevara Gonzáles, 2002).

Aunque la perspectiva que los padres de familia tenían hacia los maestros era positiva, el rol que estos solían tener hacia estos y sus hijos no siempre lo era, o no era proactiva. Domínguez Martínez (2010), analiza que las mayores dificultades en la relación entre padres y maestros se debe a:

a) La organización jerárquica de ambos sistemas.

En esta región, la autoridad era concedida al maestro al mismo nivel que los padres tenían sobre sus hijos, aunque el maestro no aprovechó esa posición para influir en el desarrollo del alumnado.

“La obligación del maestro es enseñar a los niños, porque gracias a ellos saben y van aprendiendo. Valen mucho los maestros porque ellos les dan educación aparte de la educación que nosotros [los padres] les dábamos” (70MMFMMF).

“Los padres les dieron la confianza a los maestros para formar a sus hijos” (80JAHCAL).

“El maestro era tratado como una persona culta, el que sabía, el que cuando un niño se cortaba decían: «llévenlo ahí donde está el maestro, porque el maestro sabe» (...) Al maestro se le trataba bien, no le cobraban la comida, siempre llegaba y los padres de familia se juntaban para darle de comer” (70ECMAL).

b) Las reglas.

Si las reglas de casa y las reglas de la escuela son muy distintas, la perspectiva de los alumnos respecto a ellas puede ser confusa o ambivalente, y entre padres y docentes no llegar a acuerdos. En cuando a los alumnos sí refirieron cambios significativos en las reglas al momento de llegar a la escuela, pues no coincidían con los límites que marcaban en casa, sin embargo, los padres de familia no estaban en desacuerdo con que fueran impuestos en el ámbito educativo.

“Una de las dificultades era seguir normas, reglas, horarios, cosas que para mí no eran significativas ni tenían una importancia en mi comunidad” (70PCMAL).

c) Sistema de creencias.

El sistema de creencias familiar puede no coincidir con el sistema de creencias del docente, por lo que el conflicto puede aparecer, no obstante, en esta región no fue el caso. Los padres no tenían ningún inconveniente en proporcionar la autorización para que los maestros educaran a sus hijos bajo las metodologías que consideraran convenientes. En esos entonces la violencia estaba muy normalizada:

“Los padres de uno estaban de acuerdo y daban la autorización de que el maestro te corrigiera de manera que tú aprendieras, le echaras ganas y obedecieras (...) el maestro me pegaba, me jalaba la patilla y todo eso, yo pedía al maestro que no le dijera a mi papá que me había jalado la patilla o que me pegó dos reglazos porque me iba peor en la casa” (80JAHCAL).

“Si tú no ibas bañado y el maestro se daba cuenta te llevaba al tanque y te bañaba, y ahí te desnudaba, te dejaban con tu trusa y te bañaban. Y esa era la vergüenza que para la próxima vez tú llegaras bañado” (80JAHCAL).

d) Cultura

La diferencia cultural entre padres y maestros puede ser un conflicto para su colaboración, en este contexto el mayor conflicto lo vivían los alumnos, pues refieren que los maestros carecían de formación intercultural para entender y brindar el apoyo a su adaptación escolar:

“La relación con los propios maestros que desafortunadamente en ese entonces no entendían los elementos culturales porque no estaban capacitados para entender a un sujeto que llegaba con otra lengua, pues obviamente para mí fue un impacto realmente difícil, doloroso, digamos, esa transición de dejar de hablar el zapoteco, y comunicarme por lo menos dentro del salón, en español” (70PCMAL).

En esta región de estudio el papel del maestro era dado por las facultades que la familia le proporcionaba y por el interés que éste, personalmente, tenía hacia su labor docente y el contexto en el que ejercía. Además de esta potestad adjudicada, hubo maestros que transmitieron actitudes positivas hacia los alumnos y la comunidad, integrándose al contexto y conviviendo de manera extraescolar; no obstante, también hubo quienes manifestaban actitudes

negativas hacia los niños, tratándolos mal o discriminándolos. En la tabla 8 se muestran estas en cada generación:

Tabla 8

Actitudes del maestro hacia los alumnos o la comunidad

Actitudes	Generación 1970	Generación 1980
Positivas	<p>“Solo recuerdo a una maestra que estaba casada con uno de la comunidad y su esposo hablaba zapoteco, entonces tal vez por eso había empatía o cierta consideración y era muy amable con nosotros, de ahí ninguno” (70PCMAL).</p> <p>“Nos hizo mucho bien porque el maestro Martín se ofrecía a veces a ir a traernos en su carro, o nos echaba un aventón de regreso” (70ECMAL).</p>	<p>“Los trataron bien porque había unos de Unión Hidalgo muy amables, los maestros” (80CSAMF).</p> <p>“Era muy importante que un profesor se fuera a pescar con nosotros, porque conocía el medio, aprendía” (80AHMAL).</p> <p>“Toda la tarde podíamos estar platicando, el maestro nos contaba chistes y cuentos” (80JAHCAL).</p>
Negativas	<p>“El maestro sentía que apestábamos, lo notábamos. Para ella era que veníamos sucios siempre, todo el tiempo y sí sentía que no había como un interés genuino por parte de los profesores. Para ellos no íbamos a salir de Bernal” (70PCMAL).</p> <p>“La maestra Virginia nos trataba diferente, entonces decía: “No, es que los mareños...”, porque así nos decían “los mareños”. Los mareños eran de Bernal. Y entonces siempre había ese trato pues diferente” (70ECMAL).</p>	<p>“Cuando una compañera llegaba y no se bañaba y todo eso, ella [la maestra] la maltrataba” (80JAHCAL).</p> <p>“El maestro me pegaba, me jalaba la patilla y todo eso...” (80JAHCAL).</p>

En las dos generaciones se aprecia una relación distinta del alumno con el maestro, en la primera generación las actitudes positivas hacia los alumnos de Bernal se dieron por maestros que tenían cierta consideración por su condición indígena; no obstante, los comentarios negativos —probablemente por la marcada diferencia cultural y la lejanía territorial— estaban asociados a racismo y discriminación:

“Lo tengo bien presente en mi cabeza, me gritó “¡bájate de la ventana Juchi!”, para ellos decirnos Juchi era una ofensa, es como estar ofendiéndonos, porque ellos consideraban que todos éramos Juchis porque veníamos de Juchitán y porque hablábamos el zapoteco y nos etiquetaban, esa era la forma despectiva que nos llamaban” (70PCMAL).

En cuanto a los maestros de la escuela Patria, especialmente en los primeros años de labores, estos estaban obligados a permanecer en la comunidad por las condiciones de acceso y salida hacia el exterior, lo que implicaba que, algunos de ellos, convivieran con sus alumnos fuera del horario escolar, favoreciendo su relación. Sin embargo, al ser una comunidad extremadamente pequeña también eran más evidentes las condiciones socioculturales y socioeconómicas de sus alumnos las cuales eran factor de rechazo por algunos maestros.

Un aspecto relevante en las actitudes negativas del maestro estaba asociado a la higiene, pues muchos niños y niñas antes de ir a la escuela acompañaban a sus padres a pescar o a sus madres a limpiar el pescado, lo que generaba fuertes y duraderos olores en los niños, aunado a que muchos de ellos no se aseaban correctamente, así esto se volvía motivo de maltrato. Como en muchos contextos rurales e indígenas, “la discriminación influye considerablemente en el desánimo para continuar con procesos de escolarización. Los padres y los menores expresan que viven un rechazo desde

el momento de su llegada a la ciudad [o su entrada a la escuela], por como hablan, por como visten” (Martínez Buenabad, 2015. P. 121).

En la región, el maestro fungió distintos papeles, pues era el médico, el segundo padre, el que motivaba, pero también el que maltrataba y discriminaba. De manera particular hubo quienes transmitieron amor hacia la escuela y las ideas de progreso en los niños; pero de manera general los docentes solo reproducían los conocimientos sin la contemplación del contexto:

“La escuela se quedó como ese sistema de contenidos, de conocimientos, distante de la comunidad (...) siguió enseñando contenidos porque había un currículo con un recorte cultural que epocalmente indicaba qué cosas se tenía que estudiar o cómo se tenía que estudiar porque esa era la visión de los gobiernos en turno” (80AHMAL).

Al descontextualizar los contenidos la escuela cumplía con objetivos nacionales, se volvía homogeneizante, generando exclusión de las culturas y las lenguas, y a su vez inclusión por omisión, entendida por la autora como la inclusión de los niños culturalmente distintos al contexto escolar por la omisión de sus características culturales. Acción que tiene como antecedentes las políticas de integración y catellanización de la época colonial.

Los maestros en ninguna escuela o generación de la región cavilaron la adaptación de los contenidos o la consideración de las diferencias culturales por lo que se puede afirmar que, en esa época no existía ningún acercamiento a la interculturalidad en la región. La formación del maestro en esos tiempos estaba dada desde la visión occidentalizada, eurocéntrica de su propio contexto cultural, por lo que sus prácticas educativas eran igual de discriminatorias y racistas que las del resto de la población en México. Como dice Martínez Buenabad (2015):

para gran parte de nuestra sociedad los niños indígenas no son valiosos. Se cree que como no hablan español o lo hacen con formas propias son

ignorantes o atrasados. (...) Se nos olvida, a los que estamos formados en la cultura occidental, que los indígenas de esta nación también son mexicanos.
(p. 121)

La interculturalidad como proyecto político no era un tema de interés en las políticas educativas nacionales de esos años, y cuando lo fue, la aplicación de estas presentó dificultades logísticas, financieras e ideológicas.

En conclusión, el papel del maestro en esta región se caracterizó por el poco interés de fomentar relaciones colaborativas con la comunidad, con los padres de familia y con los alumnos, además de carencias en la formación intercultural que orilló a la descontextualización y desconsideración del contexto en las prácticas pedagógicas.

5.2. Prácticas sociales de los actores educativos condicionadas por la escuela

Como se ha observado hasta el momento, la escuela ha impactado tanto positiva como negativamente en las prácticas sociales de sus actores, esto condicionado por los procesos interculturales que vivenciaron desde su ingreso y que se analizan en el siguiente capítulo.

De acuerdo al planteamiento realizado en el apartado teórico de las prácticas sociales a partir de las teorías expuestas, los elementos constitutivos que describen e integran las prácticas son: cuerpo, materiales, competencias, significados/sentidos; es así que, en esta categoría de análisis, las prácticas sociales se analizan con base en estos elementos.

Además, como se observó, las prácticas, para ser analizadas, necesitan estar enmarcadas en un tiempo y espacio definido, en copresencia de otro y en una relación intersubjetiva dentro de un orden social y universo simbólico.

Con base en ello, se puntualiza que, las prácticas sociales que se analizan a continuación corresponden a actores educativos de la Región intercultural Bernal-Los Corazones quienes cursaron la escuela primaria en los periodos que

comprenden las décadas de 1970 y 1980. La copresencia de otro, que dio la correspondencia de sus acciones no solo fueron los mismos actores educativos, es decir padres, alumnos y docentes, sino también otros miembros de las comunidades que integran la región.

Por último, se manifiesta que el orden social era compartido, pues las estructuras sociales de México y del Sistema Educativo Nacional (nivel nacional) presidían las relaciones en la región (nivel local) mientras que los universos simbólicos, o sea, las distintas culturas, eran los que mediaban esas relaciones intersubjetivas y que por eso se ha denominado una región intercultural.

5.2.1. El cuerpo en las prácticas sociales

Como se planteó, el cuerpo —aunque evidente— es fundamental para llevar a cabo las prácticas sociales, no solo por la necesidad de personificación de la acción de maneras particulares, sino también por marcar la fisicalidad y copresencia de los otros practicantes que les darán correspondencia a las prácticas realizadas. En esta región, las diferencias físicas estaban marcadas no solo por la vestimenta, sino también por la expresividad corporal.

En la primera generación, el control del cuerpo comenzó a ser delimitado por normas institucionales que representaban una dificultad para los de Bernal.

Regularmente nosotros los de Bernal siempre andábamos arriba de un árbol y siempre nos bajaban de ahí, pero era el único árbol grande que había y pues yo subiéndome al árbol era experto porque ese era mi mundo andar arriba de los árboles (70PCMAL).

Este control corporal es analizado por Foucault (2007) y Chul Han (2014) que, aunque no habían sido contemplados en el marco conceptual, son requeridos de manera emergente para el análisis de este apartado.

El poder no solo se ejerce explícitamente por estructuras políticas —como se ha planteado en distintas partes de este escrito— sino también por la misma

sociedad que, a través del cuerpo y de la psicología de las personas se hace presente un poder implícito ejercido por todos los involucrados.

Los aportes de Foucault, parten de sus teorizaciones sobre el funcionamiento de sistemas de poder socialmente instaurados en el contexto capitalista; los saberes o discursos son fruto de determinadas condiciones socioeconómicas, que a través del lenguaje se definen y transmiten como verdaderas.

Estas verdades normalizadas, permiten la instauración y ejercicio del poder, pues al ser aceptados por todos, la sociedad funciona de una manera disciplinada, en donde los cuerpos y las mentes aseguran su productividad, fin principal de la época posmoderna capitalista que enmarca dichas ideas.

Foucault, parte de la idea de que la modernidad está caracterizada por un afán de productividad y eficiencia, en donde la sociedad debe ser sometida a control y regulación para mantener la propia vida y con ello la productividad. La muerte se volvió paradójica para la conservación de la vida, “ahora es en la vida y a lo largo de su desarrollo donde el poder ejerce su fuerza, la muerte es su límite, el momento que no puede apresar” (Foucault, 2007, p. 167).

La conservación de la vida trae consigo la conservación y manejo del cuerpo, pues éste último se concibe como una máquina que, con educación, aumento de aptitudes, su utilidad, su docilidad y su integración a los sistemas de control eficaces y económicos aseguran “los procedimientos de poder característicos de las disciplinas: anatomopolítica del cuerpo” (Foucault, 2007, p. 168); a partir de ello, surge la biopolítica, considerada como intervenciones y controles reguladores de la población bajo disciplinas de cuerpo. Se concibe así el biopoder, el ejercicio de estas fuerzas reguladoras bajo la lógica económica y productiva encarnadas en los sujetos y con el uso del cuerpo como medio de producción y eficacia, presentes desde la entrada a la escuela.

Por su parte, la propuesta de Chul Han, parte del tránsito por el que la sociedad actual se encuentra, en donde las relaciones de dominación han pasado de ser mecanismos externos de sumisión (instaurados y ejecutados por la

escuela) a mecanismos internos más sutiles en donde el individuo se autodomina (adaptación al sistema).

El autor analiza el paso de una sociedad disciplinaria dada por los discursos de deber ejercidos tanto coercitiva como ideológicamente, hacia un criterio de autotrendimiento como elemento fundamental para la conservación de la vida en la sociedad tecnológica capitalista de la que se es parte. Refiere, “La persona misma se positiviza en cosa, que es cuantificable, medible y controlable. (...) El big Data, anuncia el fin de la persona y de la voluntad libre” (Chul Han, 2014, p. 14).

El papel de la dominación que ejerce el actual sistema económico y social del que parte el autor pone en duda la vigencia del biopoder de Foucault respecto al uso y control del cuerpo, haciendo énfasis en la dominación psicológica, pues además del régimen biopolítico, toma relevancia el régimen psicopolítico.

Este régimen “instituye entre los individuos una forma de rivalidad interminable a modo de sana competición (...). La motivación, el proyecto, la competencia, la optimización y la iniciativa son inherentes a la técnica de dominación psicopolítica del régimen neoliberal” (Chul Han, 2014, p. 18), y que ya estaban presentes en la región de estudio, aunque en una escala menor.

El ejercicio del poder, entonces se vuelve psicopoder, pues la sociedad actual ha internalizado las ideologías predominantes del sistema capitalista neoliberal en donde ya no es necesario que las estructuras del Estado tomen control de la sociedad, sino esta misma bajo su propia voluntad decide autodominarse para entrar en la lógica capitalista, ser productiva y buscar con ello una mejor calidad de vida.

Chul Han (2014) comenta: “Hoy el cuerpo es liberado del proceso productivo inmediato y se convierte en objeto de optimización estética y técnico-sanitaria” p. 23).

El papel que el cuerpo toma en la época actual ha dejado de ser dócil, “la optimización corporal es mucho más que una mera praxis estética” (Chul Han,

2014, p. 23). Bajo esta perspectiva, el biopoder ha dejado de ser la forma predominante de dominación.

Si bien la propuesta del Chul Han cuestiona el concepto de biopoder de Foucault, considerando que ya no es adecuado para la época actual, es importante puntualizar que la globalización y el capitalismo no ha sido parejo para todos los contextos. Aunque actualmente se viven procesos globales que marcan un momento histórico particular, la globalización se ha desarrollado diferenciadamente, dependiendo de la economía, política y sociedad de cada región.

Se puede apreciar que, a pesar de que con el tiempo las formas de vida y producción se han homogeneizado, todavía existen espacios en donde esa influencia está claramente limitada. Estas zonas geográficas y sociales marcan un contraste frente a este proceso de uniformidad cultural, económica y productiva, por lo que, en regiones más locales, el biopoder sigue vigente, y el desarrollo del psicopoder se suma a los tipos de dominación presentes en la actualidad y en donde la escuela es un espacio primordial para ello.

5.2.2. Nuevos significados a partir de la escuela

La escuela se volvió el medio y el espacio para la reconfiguración de las prácticas de los actores educativos de estas dos generaciones; así como con el cuerpo, en los sentidos y significados hubo modificaciones, las cuales impactaron en su sistema de creencias y cultura, estas fueron: a) Cambio en la visión de la vida, b) Búsqueda de progreso y c) Mejoramiento de la calidad de vida y valores, así lo refiere 70PCMAL:

“Yo creo que la escuela sí cambia, porque uno aspira a ser mejor, mejor persona, mejor hijo tal vez, mejor papá porque uno comprende los procesos, creo que he entendido muchas cosas porque pasé por todos los procesos sé que es muy importante la escolaridad, el asistir a una escuela, a tener una formación, sé que, a través de la escolaridad, de la

formación tú puedes ver el mundo diferente, puedes comprender mejor, tienes una mente más abierta”.

“Cambió el significado que me construí después de la escuela, era que había que seguir estudiando, o sea que se podía hacer algo más que terminar nada más la primaria, cambiar ese sistema de creencias” (80AHMAL).

Los contenidos y aprendizajes que se dieron en la escuela primaria sirvieron para cambiar la forma de pensar y de ver el mundo, con ello también las formas en las que se objetivizan dichas ideas:

“Al estar en la comunidad con mi familia, pues ese era mi mundo, al ir a la escuela prácticamente cambia mi mundo, cambia mi lengua, cambia mi forma de comunicación, y sí cambian esos aspectos porque digamos que para mí eran dos mundos totalmente distintos (...) cambia la visión, cambia tu forma de pensar, de ver el mundo de una manera diferente” (70PCMAL).

“La escuela cambia la visión, cambia la forma de pensar, cambia la forma, inclusive, de vestir, de comportarse, de conducirse, cambia la visión del mundo que te rodea, y no es que sea una cuestión meramente de personalidad, sino una visión distinta porque pasaste por un proceso, te involucraste en diferentes mundos, conoces digamos un mundo distinto, yo siempre he dicho que el estudio te abre los ojos de la manera diferente, ves a veces el valor de las cosas, ves el mundo de una manera muy distinta” (70PCMAL).

“Creo que la escuela (...) estudiar, nos da como en el espacio y la oportunidad de poder salir, abrir el espectro, ver otras cosas, conocer otras cosas, sensibilizarnos que no es nada más el pueblo” (80AHMAL).

Este cambio de significados refleja las tensiones locales y globales que experimentaba la región, pues la mayoría de ellas traen consigo cargas ideológicas asociadas al capitalismo y posmodernidad.

La posmodernidad es planeada por Harvey (1990) no solo como un periodo de transición entre épocas, sino como un nuevo tipo de discurso, que privilegia “la heterogeneidad y la diferencia como fuerzas liberadoras en la redefinición del discurso cultural” (1990, p. 23). Con ello, la condición de las formas culturales también se ven articuladas a esta condición posmoderna asociadas al papel del capitalismo, y las propias transformaciones de este. Aunque lo anterior puede contradecirse en los espacios más locales, como ya se dijo en líneas anteriores, y específicamente en México en donde el contexto histórico todavía refleja la hegemonía de cultural frente a los pueblos indígenas.

El capitalismo, por su parte, se va moldeando a las nuevas configuraciones de la economía mundial; lo que, a su vez, genera cambios en todos los procesos sociales, económicos, culturales, laborales y de poder que eventualmente son transmitidas por la escuela.

Desde Harvey, las condiciones de la cultura y la sociedad están ligadas a las transformaciones político-económicas del capitalismo y viceversa, este también se ve obligado a transmutar de acuerdo a la cultura y sociedad actual que ya no le es suficiente para su colocación. Si bien, las condiciones actuales son más evidentes de todo lo anterior, para las épocas de referencia en este estudio ya se comenzaban a apreciar estas condiciones posmodernas y capitalistas, incluso en estos espacios locales.

El estudio de los fenómenos socioculturales actuales cada vez más complejos no puede darse sin un análisis de los procesos capitalistas y las nuevas condiciones de la cultura, pues hay una relación bilateral entre capitalismo y procesos culturales, que además son cambiantes dependiendo de cada época.

5.2.3. Competencias adquiridas/modificadas por la escuela primaria

En cuanto a las competencias, la integración y adaptación de la población zapoteca al medio escolar se completó a partir del aprendizaje del español, para la primera generación, aprender el español representó la competencia más compleja de modificar, y su uso en contextos educativos fue la práctica social que marcó la interculturalidad en términos de hegemonía-articulación (Restrepo, 2014).

“En la escuela empecé a aprender el español” (70ECMAL).

“La escuela ha castellanizado muy bien” (80AHMAL).

Como Hamel y Muñoz Cruz (1981) han estudiado, la castellanización en las zonas indígenas ha estado presente desde la época de la conquista, en donde se han manifestado dos aspectos principales: a) la destrucción progresiva de las lenguas y culturas indígenas y b) la integración de los “marginados” a la sociedad y cultura nacional.

Estos aspectos han tenido como vía la castellanización escolarizada e institucional, tal cual sucedió en esta región y en la que los autores refieren que ha habido dos tendencias:

- a. Método de castellanización directo
- b. Método de educación bilingüe-bicultural

En este estudio se aprecia la primera, que se asocia con lo anteriormente llamado “integración por omisión”, es decir, los alumnos fueron incorporados al contexto educativo sin ningún tipo de “puente entre las dos lenguas, asignando a la lengua indígena un papel secundario” (Hamel y Muñoz Cruz, 1981, p. 131).

Sumado a la castellanización sistematizada y salvaje que se vivenció en la escuela, las familias optaron por no transmitir el zapoteco a las siguientes generaciones con la finalidad de no complicar su proceso escolar (Carrasco Grajales, 2020), y que también se aprecia en otras investigaciones como la de

Paredes García (2010) en donde analiza que “a partir de que la escuela llegó a la comunidad [El Zacatal, Tlacuilotepec, Puebla] los hablantes nawatl optaron por aprender el español y dejar de transmitir la lengua originaria a sus hijos” (p. 83)

Además del aprendizaje del español, otras prácticas que se incorporaron y que representaron el aprendizaje de competencias fue la lectoescritura y el aprendizaje de las operaciones aritméticas básicas. Tanto padres como alumnos de ambas generaciones coinciden que fueron las competencias más importantes obtenidas de la escuela y que su conocimiento modificó las prácticas cotidianas como la venta del pescado.

“Creo que cuando uno va aprendiendo a leer, a escribir, a hacer las operaciones aritméticas básicas cambia de manera muy significativa tu mundo, tu vida, porque ya eres capaz de aplicarlo en la vida cotidiana, en cosas tan simples aparentemente, como cuando me mandaba mi madre a la tienda a comprar y el hecho de llevar un dinero tenía que regresar con el cambio correcto y los productos correctos, pero eso fue parte de ese proceso” (70PCMAL).

Dichas competencias fueron cambiando las prácticas sociales de los actores en la cotidianidad, así lo refiere 70PCMAL:

“Recuerdo que los conocimientos los usaba en procesos reales, en la venta del pescado, por ejemplo, o en la venta de algún producto que mi madre desarrollaba, yo sacaba las cuentas, yo anotaba, esos elementos creo que son muy significativos, que la escuela fue partícipe para que yo pudiera adquirirlos y cambiar mi práctica, de ser un niño analfabeto, de ser un niño sin saber el español ya podía comunicarme con la gente que llegaba a hacer sus ventas en la comunidad”.

“Lo más básico que aprendíamos y que lo llevábamos en práctica, cuando salieron los pescadores, cuando salía mi papá a pescar nos llamaba: «A

ver, Ángel, ven, vas a hacer esta división», y yo temblaba. Agarrábamos tantos kilos de camarón, por tanto, decía: «necesito que lo hagas». Me acuerdo que antes era papelito o la tierra» (80JAHCAL).

Además de lo anterior las madres de familia refieren una modificación en los sentidos y competencias morales de sus hijos:

“Al ir a la escuela mis hijos ya fueron más obedientes, ya no fueron niños que groseros, ya ahí van teniendo conocimiento a respetar a la gente, a respetar a sus papás. Pues cambian bastante los niños cuando van a la escuela” (80ECMMF).

“Los niños ya se levantaban a buena hora, se levantaban a una hora para bañar y ya irse a la escuela” (70MMFMF).

De vuelta al análisis, la escuela también es el espacio de formación de la moralidad que puede o no ser compatible con los del grupo cultural. En este caso, aunque los límites familiares eran más flexibles, de acuerdo a lo descrito por los propios alumnos, la entrada a la escuela como ya se mencionó, propició un control del cuerpo y de la mente.

5.2.4. Incorporación de materiales a la Región intercultural

Uno de los cambios más relevantes debido a la llegada de la escuela a la comunidad Bernal fueron los servicios básicos, como ya se dijo, la escuela fue un factor relevante en el reconocimiento político de la comunidad.

“En aquel tiempo no teníamos agua, nada de agua, íbamos donde la gente tenía ganado a lavar ropa, a bañarnos, pero cuando ya la escuela estuvo ya metieron agua, agua potable” (70MMFMF).

“Cuando llegó la escuela también llegaron esas cosas, ya llegaban carros de otro lado. Venían carros de las tiendas, venían carros de despensa, se dio la cocina comunitaria. Para que hiciéramos comida y venderlo, Cuando llegó la escuela empezaron más apoyos” (70MMFMF).

Los elementos materiales más significativos que modificaron las prácticas sociales fueron los servicios básicos, pero también todos los materiales escolares. Antes de la entrada a la escuela, sus actores no contaban con libretas, lápices, mochilas, colores, etc. Pese a ser materiales de uso común ni necesarios en Bernal previo a la llegada de la escuela, tenían otros materiales que de alguna manera sustituían las funciones. Fue hasta el ingreso de los niños que esos materiales se adquirían, y que posteriormente se incorporaron a las prácticas cotidianas.

En esta región intercultural, la modificación de las prácticas sociales condicionadas por la escuela fue relativamente rápida, pues además de los procesos descritos por Berger y Luckmann para la formación de instituciones, también estuvieron involucrados aspectos relacionados con la estructura socioeconómica actual como lo es el capitalismo y la modernidad, de tal forma que los sistemas sociales de los que habla Giddens también estuvieron presentes en este análisis. Finalmente, como lo refieren Shove, Pantzar y Watson, para que las prácticas sociales aparezcan, perduren o se modifiquen son necesarias

vinculaciones entre los elementos; y en este contexto, varios de los elementos fueron modificados por la escuela, con ella las prácticas sociales también.

En conclusión, los conocimientos y competencias aprendidas en la escuela, así como los materiales incorporados, servían para ser aplicados en las actividades económicas como la venta de pescado; de igual forma se aprecia desplazamiento lingüístico del zapoteco por el español en un periodo muy corto, y alfabetización que provocó a su vez procesos migratorios en aumento, en búsqueda de mayores niveles educativos y oportunidades laborales, aspectos que también fueron modificados por nuevas ideas de progreso en función de ideales capitalistas y posmodernos.

CAPÍTULO 6. EXPERIENCIAS Y PROCESOS INTERCULTURALES DE ACTORES EDUCATIVOS EN DOS GENERACIONES

La cultura, en todas sus definiciones, contempla aspectos constitutivos que imprimen caracterizaciones; ya sea que se entienda desde su fase concreta hasta su fase simbólica (Giménez, 2016), esta se ha enmarcado siempre en aspectos de diferenciación.

Cuando un grupo entra en contacto con otro, independientemente de que explícita o implícitamente se distingan, el conflicto y el consenso aparecen, es así que, en este estudio, esta mirada sociológica permite analizar las experiencias y procesos ocurridos, pues tal cual se planteó al inicio, la región intercultural está trazada por su caracterización de diversidad cultural.

Este último capítulo está dividido en dos secciones relacionadas con las experiencias y los procesos interculturales mediados y ocurridos por y en la escuela.

En *Experiencias interculturales de actores educativos* se caracterizan a los sujetos entrevistados y se narran sus experiencias interculturales desde la identificación de la diversidad y su posición de diferencia marcada por la discriminación y el racismo.

En *Procesos interculturales en la escuela primaria*, se reconocen los procesos interculturales mediados por la escuela, especialmente en la enseñanza y la socialización, que van desde la integración forzada a la inclusión por omisión. A continuación, se da paso a ello.

6.1. Experiencias interculturales de actores educativos

Las experiencias interculturales de los actores educativos se manifiestan por las interacciones significativas dadas por el contraste entre sus características culturales y el contexto en el que asistían a la escuela.

Este contraste fue más evidente en la primera generación pues la diferencia cultural era obvia y sus actores tenían conflictos no solo del tipo cultural, sino también políticos y económicos. En comparación con la primera en la segunda generación no había tanto conflicto, y aunque se incluyó un nuevo grupo cultural, este no representaba molestia o malestar, estableciéndose una relación más armoniosa entre ellos.

Para describir y comprender las experiencias interculturales es necesario partir de la diferenciación de los contextos y de la cultura de cada grupo, por lo que en este apartado se describen las características de los actores y posteriormente se narran las experiencias vividas en la escuela donde estas características se contrastaron.

En la tabla siguiente se realiza la presentación de las características socioculturales de las comunidades y entre grupos para, a partir de ello, describir las experiencias interculturales de los actores educativos de la escuela primaria en la región intercultural Bernal-Los Corazones.

Tabla 9

Características socioculturales de las comunidades en la región

	Bernal, Zapotecas	Huaves	Los Corazones, mestizos mexicanos
Actividad económica	Pesca	Pesca y agricultura.	Ganadería y agricultura
Lengua	Zapoteco	Huave	Español
Casas	Techo de palma con paredes de barro	Techo de palma con block de concreto.	Casas de ladrillo y teja
Costumbres y tradiciones	Celebración de la santa cruz, regada de trastes, un 40% de la población de los corazones venía a las fiestas de Bernal por la comida, carros alegóricos. A principios de la fundación y como tradición de los pobladores del istmo el tequio era una actividad primordial para la construcción de la vivienda, cuando alguien va a construir una vivienda se da el tequio, no cobra, se corta la palma, se da la palma, se ayuda en la construcción de la vivienda del poblador.	Feria de San Dionisio, 9 de octubre, regada de trastes, bailes. Vela de los pescadores en abril. Aunque abandonaron sus tradiciones al emigrar a Bernal.	20 de noviembre la fundación de la comunidad, desfile de los ejidatarios, barbacoa. En corazones no existe el tequio.
Vestimenta	Huipil y enagua para mujeres, para hombres ropa tradicional, camisa de manta y pantalón de manta, huarache artesanal y sombrero. Niños descalzos y desnudos.	Enahuas y huipil mujeres, hombres pantalón y camisa.	Vestimenta ropa occidentalizada. Mujeres: vestidos o falda y blusa, hombres: pantalones, camisas, sombreros.
Alimentación	Base pescado, camarón y jaiba. Mariscos en general. No había venta de carne en la comunidad. La carne roja no era la base, la verdura tampoco. Tortilla hecha a mano. Memela. Y el pozol de maíz reventado, atole de maíz. Café.	Mariscos, camarón, venado, conejo, iguana, maíz.	Alimentación variada, carnes, pescado, verduras.

Nota. Tabla construida con información proporcionada de personas pertenecientes a cada grupo cultural.

En la Escuela Reivindicación, la diferencia entre niños de Bernal y locales era muy evidente, principalmente por la lengua que dominaban. Todos los niños de Bernal se comunicaban en zapoteco porque ésta era su lengua materna, y muchos de ellos desconocían por completo el español hasta su ingreso a la primaria.

En cuanto a Corazones, la lengua materna era el español, y al ubicarse dentro de un municipio no indígena, no tenían referencia de ningún tipo de dialecto del zapoteco en su cotidianidad, hasta la llegada de estos nuevos habitantes.

Además de la diferencia entre lenguas, los pueblos tenían prácticas sociales distintas como su organización social, sus actividades económicas y costumbres y tradiciones, que también contrastaban entre ellos.

Por su parte, en la Escuela Patria (generación de 1980) el español ya se había convertido en la lengua vehicular de los niños zapotecas de la tercera generación de habitantes, por lo que la lengua no fue un elemento significativo para la convivencia.

“No influyó ese tema de la lengua porque ya lo traíamos, ya se había dado el español” (80AHMAL).

Si bien se incorporó un nuevo grupo indígena, y algunos de estos, al igual que los zapotecas de la primera generación no dominaban el español, las experiencias de adaptación al contexto educativo fueron menos violentas. Asimismo, al encontrarse en un mismo territorio compartían prácticas sociales en donde todos participaban, así que, aunque existían diferencias, la convivencia implicaba menos antagonismo.

Las experiencias interculturales son descritas/comprendidas desde las siguientes subcategorías: diversidad y diferencia, choque cultural y discriminación y racismo.

6.1.1. Diversidad y diferencia

La primera subcategoría es la diversidad y la diferencia dentro del ámbito escolar, ambos conceptos, aunque pudieran considerarse similares, hacen referencia a aspectos distintos, pues,

No es lo mismo hablar de diferencia que de diversidad. Si hablamos de diferencia, tenemos un punto obligado de referencia. Somos diferentes en algo específico. A menudo, este punto de referencia queda establecido para todos de acuerdo con los criterios de un grupo determinado. Así, la historia nos dice que las comunidades indígenas de México con frecuencia son evaluadas de acuerdo con las diferencias que tienen respecto a las poblaciones no indígenas. (CIESAS, 2008, p. 21)

En esta región, la diversidad es identificada a partir de las identidades, pues la forma en que se reconocen, se visten, hablan, etcétera, genera variedad de formas e interacciones, “lo diverso se define en relación consigo mismo y en relación con los otros, con los diferentes” (CIESAS, 2008, p. 21). Siguiendo la idea anterior, y en concordancia con García Canclini (2005), no es lo mismo diferencia, desigualdad y desconexión.

La diferencia por su parte, se experimenta con un punto de referencia, en este caso, la lengua:

“La comunidad en donde asistía a la escuela primaria [Los Corazones], siempre ha marcado y sigue marcando a la comunidad porque es una comunidad considerada con una lengua indígena, entonces todavía hoy en día existe esa diferencia, entre dos comunidades, una que habla el zapoteco y otra que habla el español, y pareciera ser que no se logra aceptar esa diversidad” (70PCMAL).

La generación de los setenta vivía la diversidad y la diferencia con el otro grupo cultural con rivalidad; por su parte, en la segunda generación, alumnos y padres de familia, aunque eran conscientes de la diversidad —especialmente con el grupo cultural huave—, la convivencia en la escuela no fue tan impactante al habitar en el mismo territorio y compartir el español; el trato diferenciado se encontraba en el ámbito social de la comunidad y no traspasaba a la escuela:

“Los Huaves eran como más morenos, se distinguían y su hablar era distinto, pero, sobre todo, era una cuestión social. No que pasara con los niños, porque ya te digo que yo llegaba a la casa de Rosalino y jugábamos, pero si había una diferencia, es decir; la última vez que yo estuve en Bernal me decía un primo, que estos mareños se habían querido adueñar de Bernal” (80AHMAL).

“En la escuela yo no encontraba un sistema de diferenciación; o sea, no lograba yo ver una diferencia. Yo veía niños, yo no veía si eran huaves, si éramos zapotecas, de donde veníamos, no veíamos eso” (80AHMAL).

Aunque en esta generación también había diversidad y diferencia con el nuevo grupo cultural, la convivencia no era dada desde el conflicto como lo era la primera generación, además de que la escuela era vista como un espacio de juego y de socialización en donde ambas culturas convivían armoniosamente.

Como se ha planteado, esta región de estudio denominada región intercultural tiene por característica la diversidad sociocultural como la describe Giménez, es así que, en el ámbito educativo, las diferencias culturales marcadas por la historia, el territorio, la lengua y por consecuencia los significados, era muy evidente.

La diferencia cultural, puede utilizarse tanto para intentar subordinar y dominar a los grupos subalternos como para reivindicar los derechos colectivos

de esos grupos. En esta región ha predominado lo primero, ya sea de manera violenta o implícita.

6.1.2. Choque cultural

Otro elemento que marcó las experiencias interculturales es denominado *choque cultural*, que desde el discurso de los involucrados fueron esos momentos en los que su configuración cultural con todos sus elementos y modelos simbólicos se veía impactado por los de la otra comunidad, tanto por las distintas lenguas como por las prácticas sociales que los caracterizaba:

“Fue muy difícil para mí ese choque de una educación empírica en una comunidad a una cuestión formal dentro de una escuela, la organización de la escuela, que implica un horario de entrada, un horario de salida, un horario de recreo, disciplina, no decir palabras groseras, en la comunidad era libre todo eso, entonces el ajustarme a las normas, a las disciplinas, al horario, de una escuela eso para mí fue muy difícil, sumamente difícil, aunado a todo lo demás, la interrelación con los niños de la otra comunidad, la interrelación con los maestros que no entendían o nunca entendieron que yo era un niño diferente, por cultura, por lengua, por tradición, por hábitat, todo eso dificultó mucho el impacto de la escuela, el ingreso a la escuela” (70PCMAL).

La entrada a la escuela marcó un choque en la estructuración de su esquema de valores y prácticas que contrastaba con los valores escolares; estas experiencias se vivieron de manera negativa, especialmente en la primera generación, ya que fueron los primeros niños que se incorporaban a los ideales de la escuela primaria, y que fueron quienes se los transmitieron a sus hijos en la siguiente generación.

Este choque cultural, aunque inevitable, no tuvo apoyo del docente para la disminución del malestar del alumno, quien tenía que pasar de su contexto zapoteco al castellano sin ninguna consideración:

“El impacto de la lengua porque mi lengua materna pues es el zapoteco y yo sinceramente al llegar a la escuela primaria pues mi lengua materna sufre un choque, porque en la escuela primaria se tenía que abordar todo en español y considero que fue un choque cultural porque de convivir con mis hermanos, con mis amigos, con mis padres, en todo, en la lengua materna que es el zapoteco, llegar a la escuela, pues se rompe esa relación de la lengua y estuve obligado a hablar el español, a aprender rápidamente el español, y entender las instrucciones en español, que eso no era tan fácil para mí” (70PCMAL).

Esta experiencia también es descrita como una “lucha” entre culturas, es ahí donde la visión de hegemonía-articulación y heterogeneidad histórico-estructural respecto a lo inter en lo intercultural de Restrepo (2014) se aprecia. No solo por su diferenciación en el sistema de relaciones sino por su discontinuidad y conflicto que esto representó para los actores dentro de la escuela.

“Al llegar a Corazones ahí todo es en Castellano. Ahí es donde comienza mi lucha entre las dos culturas yo no entendía el español” (70ECMAL).

“Además de eso, el choque cultural, con los otros sujetos, con los otros niños, con los compañeros del grupo, porque pues, ellos sabían que yo venía de esa comunidad y que, en esa comunidad, en ese entonces que yo era niño, el 90, 95% de la población era hablante del zapoteco” (70ECMAL).

Una práctica social que representó motivos para el choque cultural y con ello la discriminación fue la pesca, principal actividad económica de Bernal, pues a pesar de que Corazones estuvo cerca del mar, al no tener fácil acceso nunca

produjeron recursos con él, lo que sí hicieron los pobladores de Bernal. La pesca entonces era considerada por Corazones como una actividad de poco prestigio.

6.1.3. Discriminación y racismo

Parte de las experiencias interculturales de los alumnos de la primera generación fueron marcadas por la discriminación y el racismo tanto de compañeros como de profesores, debidos a la diferencia cultural y potenciadas por la historia entre comunidades, nuevamente, estas dos perspectivas de lo inter- aparece:

“Tengo recuerdos de ciertas preferencias por los estudiantes de la misma comunidad, originarios, y cierto rechazo hacia nosotros, yo creo natural, porque la comunidad de donde yo vengo es una comunidad que se asienta en un territorio en donde supuestamente era de ellos, y entonces ya había una rivalidad nata, y pues los maestros creo que consideraban esas cuestiones como algo no sé si de preferencia para los estudiantes locales” (70PCMAL)

“Las experiencias en la escuela primaria fueron muchas, de toda índole, de todo tipo, desde un aspecto de discriminación por venir de una región de una lengua diferente, una cultura diferente hasta formas de vestir, formas de relacionarse...” (70PCMAL).

La discriminación que vivenciaron los alumnos no fue únicamente por los compañeros de la escuela sino también por los profesores, estos tratos contribuyeron a la deserción escolar, principalmente en la primera generación en donde la diferencia era más marcada:

“Los de Bernal éramos discriminados, «los mareños» nos decían (...) y por eso no queríamos ir a la escuela, o sea, no era porque no nos gustaba la escuela, sino por el trato” (70ECMAL).

En la segunda generación este elemento no fue tan común, o al menos no fue tan reconocido por los estudiantes:

“La maestra Modesta, la única que se portó un poquito así, que ahora lo podemos llamar como discriminación” (80JAHCAL).

En cuanto a las experiencias interculturales, éstas se vivieron significativamente en la primera generación, que como se ha dicho, las diferencias culturales y as diferencias contextuales potenciaban el choque entre culturas, condicionando la discriminación y el racismo por parte de los compañeros y de algunos maestros.

Para la segunda generación fue distinto, pues muchas de sus características étnicas habían disminuido o desaparecido, así que la diferencia que marcaba la diversidad en el aula era menor, con ello la experimentación de la discriminación lo fue también.

6.2. Procesos interculturales en la escuela primaria

Las experiencias interculturales descritas anteriormente generaban a su vez procesos interculturales mediados por la escuela y específicamente por el maestro en turno. Estos procesos tuvieron como resultado el desplazamiento lingüístico y modificación de la identidad étnica en las siguientes generaciones.

El proceso intercultural entendido como Cohen-Emerique (2013), como se refirió en el apartado conceptual se identifica a partir de tres fases: descentramiento, es decir, el descubrimiento de la cultura propia; el descubrimiento del marco de referencia del otro y la negociación y mediación. Si bien este autor no especifica tiempos ni modos de operación, en esta región intercultural los actores refieren haberlas vivido de manera violenta y con una adaptación acelerada.

El proceso intercultural vivido por los estudiantes de Bernal comenzó en el ingreso a la escuela, que fue el espacio donde “su mundo” se contrastó:

“Al estar en la comunidad con mi familia, pues ese era mi mundo, al ir a la escuela prácticamente cambia mi mundo, cambia mi lengua, cambia mi forma de comunicación, y sí cambian esos aspectos porque digamos que para mí eran dos mundos totalmente distintos” (70PCMAL).

Con este contraste, hubo un reconocimiento de la propia cultura, pues anterior a la entrada a la escuela el contacto que tenían los niños fuera de la comunidad era nula, especialmente para la primera generación que como ya se dijo carecían de caminos y medios de transporte que les permitiera la salida hacia otros territorios:

“En la escuela, yo aprendí que la gente vivía diferente. En la escuela aprendí que la gente tenía luz en su casa. Con un botón que lo aplastaban y, pues yo no lo creía” (70ECMAL).

Este reconocimiento se vivenciaba sorprendente y evidenciaba la diferencia en las prácticas sociales que tenían las personas de la otra comunidad, asimismo, los alumnos de la generación de los setenta lograron identificar la diferencia en cuanto al desarrollo local que tenía su comunidad frente a la otra:

“Yo los reconocías [a los niños de Corazones] como personas que estaban un poco más avanzados. Más avanzados porque ellos tenían luz, nosotros no, nosotros dormíamos con candil. (...) Yo pensaba que los niños de Corazones tenían más ventaja. Pero cuando uno de Corazones llegaba a Bernal y lo miraba luchar por tratar de subirse en la canoa, me reía. Y pensaba: «que “ignorante, inútil”, ¿cómo no te vas a poder subir ahí?, Mira, mira el Corazoneño no se puede», y nos burlábamos” (70ECMAL).

Además de la identificación propia a partir del contraste entre lenguas y prácticas sociales, los contenidos escolares y prácticas pedagógicas también contribuyeron al segundo momento del proceso intercultural que pasaban, el descubrimiento del otro.

Aunque para Cohen-Emerique el tercer momento es la negociación y mediación, en este estudio se considera un momento anterior, que como los actores informaron se vivió como choque cultural, de esta manera, antes de que los alumnos mediaran su cultura en un contexto de contraste para la adaptación, existió un momento de mayor impacto, vivido violentamente.

La prohibición del uso de su lengua materna dentro de las aulas era la expresión más grande de represión, discriminación y violencia por parte del docente:

“Dentro del aula, teníamos que hablar español porque te digo, que había unos maestros que nos prohibían. Nos prohibían hablar el zapoteco porque pensaban que estábamos diciendo otras cosas, estábamos hablando de ellos” (70ECMAL).

“Cuando en las pocas veces que nos cachaban hablando en zapoteco con el vecino, con el compañero de al lado, efectivamente había una represión o regaño, sobre todo en el momento de los exámenes (...) cuando el maestro se daba cuenta, sí había represión, nos callaba” (70PCMAL).

Con el paso del tiempo y paulatinamente, los niños de la primera generación se fueron adaptando al nuevo contexto escolar, sin dejar de identificarse como zapotecos o utilizar su propia lengua en momentos donde el docente no se encontraba cerca:

“Dentro del salón medio hablábamos en español y afuera, obviamente que cada quien se juntaba con su grupito. A la hora del recreo iba con mis amigos. Cuando no había nadie ahí, hablábamos el zapoteco, ya cuando venía un chamaquito para acá como que nos cohibíamos y hablábamos medio español. Era algo difícil pues, porque como que a escondidas tenías que hablar lo que eres (70ECMAL)”.

La mediación con la nueva cultura comenzó con un rápido aprendizaje del español para comprender los contenidos escolares y no retrasarse académicamente, no obstante, este aprendizaje no se dio sin dificultades que provocaban más discriminación:

“Yo no hablaba bien el español, sobre todo en los artículos, yo no usaba los artículos de manera adecuada, en vez de decir «el mapa», yo decía «la mapa», entonces ellos se reían (...) rápidamente fui aprendiendo a comunicarme lo más correcto posible en español, y eso pues considero que es un elemento que fue significativo para mí, porque aprendí rápidamente” (70PCMAL).

A la par, y con el aprendizaje del español hubo una acelerada adaptación al medio para reducir los malos tratos:

“Yo tuve que reconocer y adaptarme lo más rápido posible a esa otra cultura, a ese otro mundo para poder sobrevivir, o sea tuve que aprender rápidamente el español para poder comunicarme, para poder asimilar el contenido del proceso de enseñanza del maestro, sino no podía yo entender, entonces sí fui asimilando, aprovechando apuradamente la otra cultura y adquirir rápidamente la lengua y más después la escritura, y eso obviamente viene a transformar lo que en esencia era yo, un sujeto analfabeto con una lengua totalmente diferente y obviamente eso abrió mi mundo” (70PCMAL).

Esta adaptación al medio escolar y cultural significó para los niños zapotecas una transformación de su esencia y una apertura hacia un mundo nuevo:

“Estudiar también ha significado como tener como, apertura hacia otra cultura, hacia otros conocimientos, hacia conocer otras cosas” (80AHM).

Para la segunda generación estos procesos fueron distintos y menos impactantes, aunque los contenidos escolares representaban una apertura hacia un mundo nuevo, era un mundo del cual ya tenían referencia. Sus padres, quienes habían experimentado de manera negativa estos choques culturales se esforzaron por reducir dichos malestares en sus hijos, por lo que la enseñanza del español se volvió prioridad y la escuela fue el medio para reforzar estos procesos:

“Creo que había como un esfuerzo de los padres por hablarnos en español en algunas cosas. Y, la escuela reforzó eso, es decir, creó esas condiciones para que hablábamos en español” (80AHMAL).

Los maestros en turno de ambas generaciones jamás consideraron el contexto cultural para la impartición de sus clases o para la modificación del contenido, tampoco para la facilitación del proceso intercultural de los alumnos, al contrario, se volvieron un elemento que ejerció violencia frente a la diferencia y la diversidad; y que aunque hubo una integración del alumnado zapoteca al aula, esta fue por omisión de sus características culturales y no por contar con formación intercultural bajo los criterios actuales del proyecto político.

La escuela estaba totalmente descontextualizada, tanto en contenidos como en procesos de integración e inclusión; la formación del docente de dichas décadas o era deficiente o no contaba con ningún tipo de capacitación para el trabajo en comunidades rurales y marginadas:

“Nunca vi una mezcla de cultura, nunca vi que fomentaran eso, de que hablemos intercambiamos la cultura, no, jamás, era, al contrario. Los de Bernal teníamos que acatar las órdenes de la escuela y teníamos que hacer el esfuerzo por hablar el español, y no nos permitían hablar el zapoteco” (70ECMAL).

“Nunca hubo una referencia con respecto al contexto, es decir, son zapotecas, este es tu origen” (80AHMAL).

El vínculo entre escuela y comunidad, al ser falto las historias, los saberes, los problemas que enfrentaban los niños en su convivencia diaria eran omitidos, no hubo cambios curriculares por lo que muchos de los contenidos contrastaban inmensamente con la realidad de los estudiantes o tomaban sentidos distintos a los esperados.

La lectura de la realidad de los alumnos indígenas fue relegado al cumplimiento de programas, subordinación antes la cultura dominante e ideales nacionales y posmodernos.

Las experiencias y procesos interculturales en donde la diversidad cultural, la diferencia y la desigualdad, que generaron choques culturales incomprensibles para los actores involucrados y discriminación y racismo, fueron vividas sin ningún tipo de propuesta intercultural puesto que en esos años no existía y los docentes carecían de recursos para llevar a cabo acciones positivas.

En ningún momento hubo relación de los contenidos escolares con los aprendizajes sociales y saberes de la comunidad; acuerdos para el cuidado mutuo de miembros de la comunidad y actores educativos, promoción de la responsabilidad social, desarrollo de proyectos de vinculación comunitaria y familiar ni valoración de convivencias e historias de vida.

6.3. Discusión sobre la interculturalidad

Durante el transcurso de esta investigación se ha utilizado el término intercultural para entender el proceso en el que dos mundos simbólicos interactúan entre sí. De igual forma se especificó que de acuerdo a las reflexiones de Restrepo, la visión hegemonía-articulación y heterogeneidad-histórico-estructural son elementos de este proceso que intervienen en estas relaciones.

Aunado a esta visión, los tres paradigmas del concepto de interculturalidad: Desigualdad, diferencia y diversidad de Dietz (2017) se aprecian en las subcategorías anteriormente presentadas.

Lo intercultural como proceso se ha diferenciado implícitamente en esta investigación de lo intercultural como proyecto político.

A lo largo del tiempo el concepto de interculturalidad se ha ido reestructurando y complementando con distintas visiones que ayudan a su comprensión.

Es menester hacer énfasis en que la heterogeneidad cultural e identitaria es un hecho, y que a pesar de que hay procesos —como la globalización que favorece la homogeneización cultural—, no se puede erradicar la diversidad.

Aun cuando las propuestas actuales sobre la interculturalidad, especialmente en el campo educativo, buscan mejorar las relaciones interculturales en condiciones de simetría, equidad e igualdad (Walsh, 2009), las relaciones de intercambio cultural se complejizan por procesos migratorios, cuestiones políticas y/o étnicas, globalización y tecnologización. La realidad de discriminación y racismo que histórica y estructuralmente han vivido algunos grupos trasciende a las discusiones académicas y políticas.

García Canclini postula que interculturalidad y multiculturalidad generan dos modos de producción de lo social, “multiculturalidad supone aceptación de lo heterogéneo; interculturalidad implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos” (2004, p.15). Cuando una sociedad o un grupo se relaciona con otros, invariablemente se está ante la presencia de relaciones interculturales.

Pensar en la interculturalidad como proyecto político y aplicado en el ámbito educativo va mucho más allá de la coexistencia o la comunicación de las culturas, es una relación sostenida entre ellas, la cual busca expresar la superación de prejuicios, racismo, desigualdad y asimetrías que caracterizan al país y al estado. En consonancia con lo anterior, se busca crear las condiciones de respeto, igualdad, derechos y desarrollo de espacios comunes para crear una sociedad intercultural. No obstante, todo ello debe promoverse desde las aulas, por los docentes, lo cual es evidente que en esta comunidad no existía.

Se podría justificar la carencia de prácticas sociales orientadas a la interculturalidad porque en aquella época no existía esta discusión, pero aun hoy en día, en dicha región se carece de aplicaciones interculturales del proyecto educativo.

Para alcanzar este proceso dinámico, sostenido y permanente de relación, comunicación y aprendizaje mutuo se requiere de esfuerzos colectivos y conscientes desde “arriba” (en todos los sentidos que pueda entenderse) para desarrollar personas y grupos de respeto que penetren las relaciones de “abajo”. Aún cuando se sabe que los procesos culturales tienen presentes luchas de

poder y que se buscan erradicar con este tipo de propuestas; la apuesta a la interculturalidad también se ve comprometida por los usos políticos y/o provechos escondidos y de “agenda” que inducen efectos secundarios a los esperados, ya que “no podrá haber relaciones interculturales en propiedad en situaciones en las cuales no se produzcan negociaciones sociopolíticas, socioculturales y étnicas entre individuos y/o sectores diferenciados estructuralmente entre sí” (Samaniego, 2005, p. 7). Dichas negociaciones si bien en ocasiones abonan a los sujetos implicados, la diversidad se ve como un elemento negativo, paradójico a lo homogéneo que la globalización puede llegar a ser.

Como se entiende hasta aquí, la interculturalidad y la política están estrechamente relacionadas y a pesar de sus complejidades hay autores como Samaniego que reafirman su existencia, sin embargo, destaca su aplicación desigual: “la interculturalidad se da, se vive, no puede dejar de producirse, pero su actual producción es forzada, impuesta, unidireccional para grandes sectores sociales” (Samaniego, 2005, p. 8). La interculturalidad pretende erradicar todas las características negativas de las relaciones culturales, sociales y políticas, empero es imposible por las reproducciones ideológicas que históricamente hablando han existido y siguen existiendo y la diversidad, diferencia y desigualdad que en cualquier grupo existirá siempre.

Plantearse una política social y educativa que reconozca la diferencia estructural es algo complejo, implica construir no solo una teoría del cambio que incorpore la subjetividad, sino avanzar hacia una comprensión sociocultural. Solo así la aplicación de la interculturalidad podrá avanzar, mientras tanto, las realidades muestran situaciones similares a esta región de estudio, en donde la diversidad y la diferencia generan un choque cultural en los grupos, procesos de discriminación y racismo, y si bien les va, inclusión por omisión, pues la integración aunque es dada por el sujeto, la inclusión debe incorporarse desde el grupo/sociedad.

CONCLUSIONES

Este estudio se enmarca desde una perspectiva de análisis regional a partir de la imbricación de elementos sociales, territoriales, históricos, económicos, políticos y culturales de la región intercultural Bernal-Los Corazones respecto al papel de la escuela en las prácticas sociales de sus actores en dos generaciones y en tensión con elementos globales y locales del periodo de estudio.

Para un análisis más completo ha sido necesario articular las problemáticas sociales específicas (locales incluso) hacia procesos generales que atañen al mundo actual, es así como la condición de la cultura, el poder y la modernidad contribuyen a su análisis.

Las generaciones (1970 y 1980) fueron seleccionadas por los momentos históricos que determinaron la entrada a la primaria de la primera y segunda generación de escolares, lo que marcó una reconfiguración de las prácticas sociales posteriores de sus actores.

Además, esta región es única en cuando a su análisis y pertinencia, pues tiene como eje central la escuela primaria como espacio mediador de la interculturalidad, entendida como interrelación hegemónica-articuladora e histórica-estructural de las diferencias culturales y simbólicas de grupos diferenciados.

Como se dijo previamente, para comprender esta región, se parte de la particularización de las regiones socioculturales, ya que el conjunto de estas en

un territorio delimitado permitirá reconocer las tensiones entre las mismas, generando así la interculturalidad.

La presente conclusión surge a partir de la descripción y análisis de las categorías teóricas y empíricas obtenidas en el trabajo de campo y que dan respuesta a las preguntas de investigación planteadas previamente y que a continuación se recuerdan: ¿Qué papel ha tenido la escuela en la región intercultural Bernal-Los Corazones?, ¿Qué prácticas sociales (materiales, competencias y sentidos) de los actores educativos han sido condicionadas por la escuela en la región intercultural Bernal-Los Corazones?, ¿Cuáles son las experiencias interculturales de los actores educativos en la región intercultural Bernal-Los Corazones? Y ¿Qué procesos interculturales han sido mediados por la escuela en los actores educativos de la región intercultural Bernal-Los Corazones?

Con base en estas preguntas de investigación surgen los objetivos que fueron cubiertos en este estudio y que enseguida se dan respuesta para su conclusión general:

1. *El papel de la escuela primaria en la región intercultural Bernal-Los Corazones* tiene como características:

- Reproductora de contenidos curriculares e ideologías nacionales
- Descontextualizada, pues ha ignorado el contexto indígena
- Condicionante del desplazamiento lingüístico en la comunidad
- El maestro en la comunidad ha representado una figura de saber y autoridad frente a la comunidad, sin que a éste le haya sido relevante involucrarse en el contexto.

•La escuela ha modificado prácticas sociales en todas sus dimensiones, por lo que desde su llegada la región ha tenido cambios en su desarrollo local.

2. *Las experiencias interculturales de los actores educativos de las escuelas primarias en la región intercultural Bernal-Los Corazones se pueden analizar desde:*

- La diversidad cultural y la diferencia que ellas representaban en el aula
- El choque cultural dado no solo por las características culturales sino por las lenguas, zapoteco y español
- Discriminación y racismo por parte de compañeros, maestros y otros actores de las comunidades
- Las experiencias interculturales se vivieron de manera más impactante para la primera generación debido a la ubicación de la primaria y a la lengua materna, contrario a la segunda generación, quienes habitaban un mismo territorio y ya dominaban el español.

3. *Los procesos interculturales mediados por la escuela primaria en los agentes educativos de la región intercultural Bernal-Los Corazones:*

- Hubo reconocimiento de las culturas, tanto la propia como la ajena
- Represión por parte de la escuela, así como discriminación por compañeros
- Adaptación de los actores educativos al contexto escolar.

De igual forma los procesos interculturales de la primera y la segunda generación se experimentaron de manera distinta en las dos generaciones, ya que la segunda generación ya había tenido cambios en sus prácticas y significados pues los padres buscaron aminorar esos procesos interculturales que ellos experimentaron de manera violenta.

4. *Las prácticas sociales de los agentes educativos condicionadas por la escuela en la región intercultural Bernal-Los Corazones;*

- Sentidos: visión de la vida, progreso, mejor calidad de vida, valores.
- Competencias: aprendizaje del español, lectoescritura y operaciones aritméticas básicas.
- Materiales: Servicios básicos, medios de transporte, apoyos gubernamentales y materiales escolares.

El análisis del papel de la escuela en esta región intercultural permite ver un proceso civilizatorio en el que la escuela es la palanca que permitió ese logro;

su llegada a la región inició la modificación de las prácticas sociales en pocas generaciones —como se puede observar en una parte de ella, específicamente en Bernal— con esto se puede decir que la escuela ha sido exitosa en las ideas que ha planteado respecto al progreso y desarrollo productivo y económico, tal cual las políticas educativas de esos tiempos buscaban.

México, a pesar de reconocerse como pluricultural, ha planteado políticas y prácticas educativas homogéneas, monolingües y descontextualizadas, especialmente en la época anterior a 1990; así se observó en la región de estudio donde la escuela se formó bajo un solo referente cultural siendo un papel preponderante para el desarrollo social y económico.

Este desarrollo se planteó desde un nivel individual a uno local y nacional sin importar la despersonalización del individuo y de la eliminación y modificación de rasgos importantes de su cultura y sus prácticas sociales.

La promoción de la cultura bajo esta perspectiva podía implicar la colaboración al retraso social, por lo que las políticas educativas de esos años carecían de elementos y análisis interculturales, buscando la homogenización del ciudadano productivo y mano de obra capacitada. La escuela fue totalmente castellanizadora, no solo borrando sino omitiendo toda diferencia cultural.

Las prácticas sociales cotidianas previas al ingreso a la escuela podían vivenciarse como retroceso o dificultades para el desarrollo y progreso, por lo que el paso a la siguiente generación las ha modificado, por ejemplo, la transmisión del español como primera lengua y la desaparición del zapoteco en tan solo dos generaciones.

No obstante, lo anterior, lo que se encontraba detrás de ese imaginario social de los actores educativos de la región eran las políticas educativas asociadas al desarrollo económico y productivo del país y las ideologías desarrollistas de los presidentes en turno. Así las tensiones entre globalidad y localidad, se aprecian desde las políticas educativas dadas desde la visión capitalista neoliberal y manifestadas y puestas en marcha en los contextos

locales teniendo al docente y por consecuencia la escuela, como vehículo para el cumplimiento de los objetivos nacionales.

Bajo las características de marginalidad de esta región, no es de sorprenderse que las carencias y dificultades se presentaban en mayor medida en comparación con contextos urbanos, hacia donde estaban dirigidas la mayoría de los esfuerzos políticos en educación.

Para la primera generación, la mayor dificultad que presentaron fue la distancia de la escuela y la diferencia cultural marcada por la lengua. Asimismo, reconocían la carencia en la formación de los profesores, que está asociado a la formación del magisterio de esos años en donde lo intercultural no tuvo cabida.

En la primera generación la distancia entre comunidades se volvió significativa porque diferenciaba radicalmente a la población escolar. Era evidente que el único interés e interacción entre comunidades se daba por el contacto de la escuela. Este desinterés también se vio reflejado por los maestros, quienes omitían las diferencias culturales o las enfatizaban con la finalidad de discriminar; también por los padres de familia, pues no tenían contacto alguno con la escuela fuera de la entrega de boletas o clausuras.

Por otro lado, en la segunda generación la escuela cumplió un papel distinto en la enseñanza y formación de los niños, ya que, aunque se había incorporado un grupo cultural nuevo, todos vivían en la comunidad, incluyendo a los maestros, lo que favorecía las relaciones positivas entre todos.

Sumado a lo anterior, para 1970 el español se había vuelto la lengua materna en algunos y la lengua franca en el pueblo, y la escuela tuvo un papel fundamental para ello, tanto por las actitudes que la generación anterior recibió y no quiso transmitir a sus hijos, como por la reproducción tajante de los contenidos curriculares dados nacionalmente.

La escuela no mantuvo relaciones significativas con la comunidad y las familias, empero, estas últimas sí otorgaron a esta institución un papel relevante hacia la formación de sus hijos. Se observó cómo algunos maestros fueron

significativos por insertar la visión de progreso no solo en los padres, sino también en los alumnos; así como otros fueron muy despectivos e indiferentes.

Finalmente se puede concluir que el papel de la escuela en esa región intercultural modificó las prácticas sociales de grupos culturalmente diferenciados hacia una búsqueda de igualdad productiva que trajera consigo beneficios económicos al país, dados por supuesto, por un orden ideológico estatal. Así la modificación de estas prácticas implicó la eliminación de la esencia cultural generación tras generación.

El análisis regional que ahora se concluye no puede omitir las aportaciones de la metodología etnográfica reflexiva, en donde para estudiar lo intercultural la *dimensión semántica* fue indispensable, ya que la identidad del actor solo pudo ser obtenida a través de su discurso con sus experiencias interculturales compartidas. La *dimensión pragmática* se observó, asimismo, en las interacciones entre localidades y grupos culturales de la región. Y la *dimensión sintáctica*, por su parte no fue omitida, pues el análisis de las políticas educativas de los años de estudio contextualizó la región y la discusión sobre la interculturalidad como proyecto político educativo actualizó el avance en el tema.

Por último, las tensiones nacionales y globales superpuestas con lo local también reflejan las realidades que se viven en los distintos contextos, por ello los Estudios Regionales se vuelven fundamentales para continuar la discusión y con ello buscar una intervención puntual, ese es el trabajo pendiente que queda por hacer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abitbol y Botero (2006). Teoría de elección racional: estructura conceptual y evolución reciente. *Colombia Internacional*, 62, 132-145.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rci/n62/n62a09.pdf>
- Ariztía, T. (2017). La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites. *Cinta moebio*, 59, 221-234. doi: 10.4067/S0717-554X2017000200221
- Armas Martín, L. E. (2017). *(Re)Pensando la Educación Intercultural desde Ecuador: El camino hacia el diálogo Intercultural y el alcance del buen vivir*. [Tesis de doctorado de la Universidad de la Laguna]<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/7048/TESIS+LIDIA+ESTHER+ARMAS+MARTÍN.+2018.pdf?sequence=1>
- Austin Millán, T. R. (2004). Comunicación intercultural: fundamentos y sugerencias. En CONACULTA, *Antología sobre cultura popular e indígena. Lecturas del seminario Diálogos en la acción. Primera parte*.
<https://sic.cultura.gob.mx/documentos/853.pdf>
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (2019). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores.
- Boisier, S. (2005). ¿Hay espacio para el desarrollo local en la globalización? *Revista de la CEPAL*, (86), 47-62.
<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/0c782b3e-9f3a-46bc-9d27-422d7f328fa7/content>
- Cabrera Fuentes, J.C. y Pons Bonals, L. (2011). Epistemología e investigación educativa regional. En Martínez Escárcega, R. (coord.) *Paisajes*

- epistemológicos de la investigación educativa* (pp. 115-148). Editorial Reyes González Martín
- Cárdenas, N. (2002). El desarrollo local su conceptualización y procesos. *Provincia*, (8). 53-76. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55500804>
- Carrasco Grajales, V. M. (2020). Desplazamiento lingüístico en tres generaciones de una comunidad zapoteca de Oaxaca. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Autónoma de Chiapas. México.
- CIESAS, (2008). Campaña Nacional Por La Diversidad Cultural De México La Diversidad Cultural (Marco Conceptual). <https://biblioteca.corteidh.or.cr/tablas/33969.pdf>
- Cohen-Emerique, M. (2013). Por un enfoque intercultural en la intervención social. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 54, 11-38. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/download/267189/369030>
- Chacón Rojas, O. (2005). Teoría de los derechos de los pueblos indígenas. Problemas y límites de los paradigmas políticos. UNAM-UNACH.
- Chul Han, B. (2014). *Psicopolítica*. Herder.
- Díaz Domínguez, T. y Alemán, P. A. (2008). La educación como factor de desarrollo. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, (23), 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194220391006.pdf>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, (6)1, 3-26. <https://www.redalyc.org/pdf/623/62321332002.pdf>

- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), 194-206.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200192
- Domínguez Martínez, S. (2010). La educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (8), 1-15.
<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7214.pdf>
- Esquivel Ocadiz, A. (2016). La Etnometodología, una alternativa relegada de la educación. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(12)
<https://www.redalyc.org/pdf/4981/498153966008.pdf>
- Firth, A. (2010). Etnometodología. *Discurso y sociedad*, 4(3)
<http://www.dissoc.org/ediciones/v04n03/DS4%283%29Firth.pdf>
- Foucault, M. (2007). Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber. Siglo XXI.
- García Canclini, N. (2005). *Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la Interculturalidad*. Gedisa Editorial.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en etnometodología*. Editorial Anthropos.
- Giddens, A. (2015). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu editores.
- Giménez, G. (1999). Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 5(9), pp. 25-57.
- Giménez, G. (2016). Estudios sobre la cultura y las identidades sociales. CONACULTA / ITESO.
- González Cosío, A. (1981). Los años recientes 1964-1976. En F. Solana, R. Cardiel Reyes y R. Bolaños Martínez (Coords.) *Historia de la educación pública en México* (pp. 403-427). Fondo de Cultura Económica.

- Grimson, A. (2011). Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad. Siglo XX.
- Guevara Gonzáles, I. (2002). *La educación en México*. Siglo XXI. UNAM-IIE.
- Hamel, R. E. y Muñoz Cruz, H. (1981). Bilingüismo, educación indígena y conciencia lingüística en comunidades otomíes del Valle del Mezquital, México. *Estudios filológicos*, 16. 127-162.
<https://hamel.com.mx/Archivos-Publicaciones/1981%20bilinguismo%20educacion%20indigena%20y%20conciencia%20linguistica%20en%20comunidades%20otomies%20del%20Valle%20del%20Mezqu.pdf>
- Hamel, R. E. y Muñoz Cruz, H. (1986). *Perspectivas de un proceso de desplazamiento lingüístico: el conflicto otomí-español en las prácticas discursivas y la conciencia lingüística*.
<http://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/download/1213/1213>
- Harvey, D. (1990). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Amorrortu editores.
- Hernández López, J. J. (2010). Los estudios regionales en un contexto de globalización ¿Sirven de algo? En Venegas Delgado, H., Hernández López, J. J., Fábregas Puig, Andrés, Valdés Dávila, C. M. y Casillas Báez, M. A. (Coords.). *Nuevos talleres internacionales de Estudios Regionales y Locales* (pp. 83-102). Acentos editores.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- INEGI (2010). *Censo de población y vivienda 2010. Principales resultados por localidad (ITER)*.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/2010/datosabiertos/iter_20_2010_csv.zip
- Instituto Nacional de Estadística y geografía (INEGI) (2020). Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas.

- <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/indigenas2020.pdf>
- Kuper, A. (2001). *Cultura: la versión de los antropólogos*. Siglo XXI.
- López Portillo, J. (1 de diciembre de 1976). *Discurso de toma de posesión como presidente de la república*. https://es.wikisource.org/wiki/Discurso_de_Jos%C3%A9_L%C3%B3pez_Portillo_en_su_toma_de_posesi%C3%B3n_como_Presidente_de_la_Rep%C3%ABlica
- Mariezkurrena Iturmendi, D. (2008). La historia oral como método de investigación histórica. *Gerónimo de Uztariz*, 23-24, 227-233. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3264024.pdf>
- Martínez Buenabad, E. (2011). La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías [Ponencia]. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/1004.pdf
- Martínez Buenabad, E. (2015). La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*. (36)141, 103-131. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rz/v36n141/0185-3929-rz-36-141-00103.pdf>
- Moreno-Fernández, O. y García Pérez, F. F. (2018). Escuela y desarrollo comunitario. Educación ambiental y ciudadanía en las aulas de secundaria. *RMIE*, 23(78), 905-935. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n78/1405-6666-rmie-23-78-905.pdf>
- Noriega, B. M. (1985). *La política educativa a través de la política de financiamiento*. UAS.
- Ovejero Bernal, A. (2007). *Las relaciones humanas. Psicología social teórica y aplicada*. Biblioteca nueva.

- Paredes García, M.E. (2010). Desplazamiento del nawatl por el español, en la comunidad de El Zacatal, Tlacuilotepec, Puebla (tesis de licenciatura inédita). Universidad Pedagógica Nacional, México, D.F.
- Ramírez Velázquez, B. R. y López Levi, L. (2015). Espacio, paisaje, región, territorio y lugar: la diversidad en el pensamiento contemporáneo. UNAM-UAM.
- Restrepo, Eduardo (2012). *Intervenciones en teoría cultural*. Universidad del Cauca.
- Rizo García, M. Experiencia, vivencia y construcciones de identidades. [Reseña del libro El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea, de L. Arfuch]. *Red Universitaria de Aprendizaje UNAM*, 231-235. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5059629.pdf>
- Rodríguez, A. (1987). *Psicología social*. Trillas
- Rózga-Lúter, R. E. y Hernández-Diego, C. (2010). Los estudios regionales contemporáneos; legados, perspectivas y desafíos en el marco de la geografía cultural. *Revista Economía, Sociedad y Territorio*, X (34), pp. 583-623. www.scielo.org.mx/pdf/est/v10n34/v10n34a2.pdf
- Salimbeni, O. (2011). Escuela y comunidad. Participación comunitaria en el sistema escolar. *Tendencias pedagógicas*, (17). 19-31. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3653645.pdf>
- Samaniego Sarte, M. (2005). *Condiciones y posibilidades de las relaciones interculturales: Un proceso incierto*. Documentos CIDOB, Serie: Dinámicas interculturales.
- Sánchez Avendaño, C. (2012). El papel de la escuela en el desplazamiento y en la conservación de la lengua malecu. *Educación*, 36(1), pp. 1-34. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/450>
- Sandín Esteban, M. P. (2006). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill Interamericana.

- Sartorello, S. (2019). La agenda pendiente de la educación intercultural bilingüe en México. *Revista de evaluación para docentes y directivos*. 12. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/02/06Eje.pdf>
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*. 40 <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/48>
- Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), (2010). Informe Anual sobre Pobreza y Rezago Social. San Pedro Tapanatepec, Oaxaca. Recuperado de: http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/48002/Oaxaca_327.pdf
- Shove, E., Pantzar, M. y Watson, M. (2012). *The Dynamics of Social Practice. Everyday Life and How it Change*. SAGE.
- Tarrés, M. L. (2001). Lo cualitativo como tradición. En M. L. Tarrés (coord.), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 35-60). Porrúa, El Colegio de México, FLACSO.
- Urteaga Castro Pozo, M. y García Álvarez, L. F. (2016). Rutas para aproximarnos a la disputa por la interculturalidad desde la educación superior y los jóvenes indígenas en América Latina, en A. Arroyo Ortega, J. García Labrador, M. V. Di Caudo, M. M. Ossola, G. Mancinelli, A. C. Hecht, S. E. Hernández Loeza, M. F. Solórzano Granada, A. Guaymás, D. Milstein, A. Otao, A. Fuks, M. C. Ospina Alvarado, S. V. Alvarado, M. A. Fajardo Mayo, P. Botero Gómez, D. Llanos Erazo y M. V. Sánchez. *Interculturalidad y educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces* (pp.7-28). Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Vázquez, J. Z. (1997). La modernización educativa (1988-1994). *Historia Mexicana*, 46(4), 927-952. <https://repositorio.colmex.mx/downloads/9z903053q?locale=es>

- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural.
https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_1923.pdf
- Weber, M. (2002). *Economía y sociedad*. Fondo de cultura económica.
- Welsch, W. (2012). ¿Qué es la transculturalidad?, en F. Schmidt-Welle (Coord.), *Multiculturalismo, transculturación, heterogeneidad, poscolonialismo. Hacia una crítica de la interculturalidad* (pp. 11-60). Herder.

ANEXO 1. GUÍAS DE ENTREVISTAS

GUÍA DE ENTREVISTA PARA ALUMNOS

Nombre del proyecto: Papel de la escuela en las prácticas sociales de actores educativos de dos generaciones en una región intercultural

Objetivo del proyecto: Analizar el papel de la escuela a través de las prácticas sociales de los actores educativos de dos generaciones en la región intercultural Bernal-Los Corazones.

Objetivo de aplicación del instrumento: Recabar las experiencias y las prácticas de los (ex)alumnos de las escuelas primarias de la Región intercultural Bernal-Los Corazones.

Instrucciones: Por favor, responda lo más sinceramente posible y sin pensar tanto las respuestas, si hay algo que quiera agregar, que no esté contemplado en las preguntas, tenga la libertad de expresarlo libremente.

I. Antecedentes
Cuéntame sobre el contexto donde estudiaste la primaria Cuéntame sobre tu familia ¿Cómo era la escuela primaria en donde estudiaste?
II. Experiencias interculturales de los actores educativos
Por favor, narra tu experiencia en la escuela primaria ¿En qué lengua impartían clases cuando acudiste a la primaria? ¿Tuviste alguna dificultad para comprender los contenidos debido a la lengua? ¿Fuera del salón de clases en qué lengua hablabas? ¿Tenías amigos que hablaran tu misma lengua? ¿El docente hablaba tu lengua? ¿Notaste algún trato distinto por parte del docente hacia los alumnos que dominaban otra lengua? ¿Notaste algún trato distinto entre compañeros que dominaban otra lengua? ¿Había alguna interacción significativa entre la escuela y la comunidad?
III. Procesos interculturales mediados por la escuela
¿La escuela fomentó la interculturalidad entre los alumnos?

¿La escuela promovió acciones o actividades culturales que influyeran en tu vida?

¿Consideras que la escuela generó integración intercultural entre los alumnos?

¿Qué acciones realizó la escuela para la integración de los alumnos?

¿Existió algún programa curricular o extracurricular que fomentara la integración de la diversidad cultural de los estudiantes?

¿La escuela generó proyectos o creó iniciativas para la búsqueda de apoyos externos para el fomento de la interculturalidad?

¿Cuándo estudiaste había políticas para personas que hablaban otras lenguas?

¿Durante el tiempo que asististe a la escuela, sabías si existían políticas o programas educativos para la interculturalidad?

¿El docente hacía ajustes curriculares se adaptaba al contexto o modificaba las tareas cuando encontraba alumnos con una lengua o cultura distinta?

¿El maestro tomaba en cuenta el contexto comunitario en el proceso enseñanza -aprendizaje?

IV. Papel de la escuela en regiones interculturales

¿Qué piensas de la escuela?

¿Por qué acudir a la escuela primaria?

¿Cuál consideras que es el papel del docente en las escuelas de regiones interculturales?

¿Cómo concibes la diversidad en la escuela?

¿Cómo concibes la diferencia en las escuelas?

V. Prácticas sociales de los actores educativos

¿Qué prácticas sociales consideras que cambiaron por parte de la comunidad a partir del ingreso a la escuela?

¿Qué artefactos consideras que se incorporaron a tu vida a partir del ingreso a la escuela?

¿Cuál era la vestimenta que llevabas a la escuela?

¿Qué elementos materiales consideras que cambiaron en tu vida a partir del ingreso a la escuela?

¿Qué competencias o conocimientos prácticos consideras que aprendiste a partir del ingreso a la escuela?

¿Consideras que la escuela modificó alguna competencia o conocimiento práctico en tu vida?

¿Qué cambios ocurrieron en tu vida a partir de ingresar a la escuela primaria? En cuanto al comportamiento, estilo de vida, valores, economía, etc.

¿Qué cambió en el aspecto social al ingresar a la escuela primaria?

¿Qué cambió en el aspecto económico a partir del ingreso a la escuela primaria?

¿Qué cambió en aspecto familiar a partir del ingreso a la escuela?

¿Consideras que tu visión cambió por haber asistido a la escuela?

VI. Datos generales
Nombre:
Edad:
Sexo:
Estado civil:
Lugar de origen:
Lugar de residencia:
Tiempo que vive o vivió en la región:
Ocupación:
Formación académica:
Años en los que cursó la primaria
Nombre de la escuela primaria
Ubicación de la escuela primaria
Lenguas que domina
Lengua materna

GUÍA DE ENTREVISTA PARA PADRES DE FAMILIA

Nombre del proyecto: Papel de la escuela en las prácticas sociales de actores educativos de dos generaciones en una región intercultural

Objetivo del proyecto: Analizar el papel de la escuela a través de las prácticas sociales de los actores educativos de dos generaciones en la región intercultural Bernal-Los Corazones.

Objetivo de aplicación del instrumento: Recabar las experiencias y las prácticas de los padres de familia de (ex)alumnos de las escuelas primarias de la Región intercultural Bernal-Los Corazones.

Instrucciones: Por favor, responda lo más sinceramente posible y sin pensar tanto las respuestas, si hay algo que quiera agregar, que no esté contemplado en las preguntas, tenga la libertad de expresarlo libremente.

I. Experiencias interculturales de los actores educativos
<p>Por favor, narra tu experiencia como padre de familia cuando tus hijos asistían a la escuela primaria</p> <p>¿En qué lengua impartían clases cuando tus hijos acudían a la primaria?</p> <p>¿En qué lengua te comunicabas con los docentes?</p> <p>¿Tuviste alguna dificultad para comunicarte con los docentes debido a la lengua?</p> <p>¿En qué lengua se comunicaban en casa?</p> <p>¿Entre los padres de familia en qué lengua se comunicaban?</p> <p>¿Notaste algún trato distinto hacia tus hijos por parte de los docentes debido a su lengua?</p> <p>¿Notaste algún trato distinto de parte de los compañeros de tus hijos por dominar una lengua distinta al español?</p> <p>¿Había alguna interacción significativa entre la escuela y la comunidad?</p>
II. Procesos interculturales mediados por la escuela
<p>¿Consideras que la escuela generó integración intercultural entre tus hijos y los otros niños que no hablaban la lengua?</p> <p>¿Qué acciones realizó la escuela para la integración de tus hijos y de otros niños que no hablaban la lengua?</p> <p>¿Sabes si existió algún programa curricular o extracurricular que fomentara la integración de la diversidad cultural de los estudiantes?</p> <p>¿La escuela generó proyectos o creó iniciativas para la búsqueda de apoyos externos para el fomento de la interculturalidad?</p> <p>¿Durante el tiempo que tus hijos acudieron a clases, existían políticas o programas educativas para la interculturalidad?</p>

<p>¿Sabes si el docente hacía ajustes curriculares o a los programas cuando les daba clases a tus hijos?</p> <p>¿Sabes si el docente tomaba en cuenta el contexto comunitario en el proceso enseñanza -aprendizaje?</p>
<p>III. Papel de la escuela en regiones interculturales</p>
<p>¿Qué piensas de la escuela?</p> <p>¿Por qué acudir a la escuela primaria?</p> <p>¿Cuál consideras que es el papel del docente en las escuelas de regiones interculturales?</p> <p>¿Cómo concibes la diversidad en la escuela?</p> <p>¿Cómo concibes la diferencia en las escuelas?</p>
<p>IV. Prácticas sociales de los actores educativos</p>
<p>¿Qué prácticas sociales consideras que cambiaron por parte de la comunidad a partir del ingreso a la escuela?</p> <p>¿Qué ha cambiado en la comunidad a partir de que existe la escuela primaria?</p> <p>¿Qué artefactos consideras que se incorporaron a tus hijos a partir del ingreso a la escuela?</p> <p>¿Cómo iban vestidos tus hijos a la escuela?</p> <p>¿Qué elementos materiales consideras que cambiaron en tu vida y en la de tus hijos a partir del ingreso a la escuela?</p> <p>¿Consideras que la escuela modificó alguna competencia o conocimiento práctico en tu vida y en la de tus hijos?</p> <p>¿Qué cambios ocurrieron en tus hijos a partir de que acudieron a la escuela? En cuanto al comportamiento, estilo de vida, valores, economía, etc.</p> <p>¿Qué cambió en el aspecto social en tu familia al ingresar a la escuela primaria?</p> <p>¿Qué cambió en el aspecto económico en tu familia a partir del ingreso a la escuela primaria?</p> <p>¿Qué cambió en aspecto familiar a partir del ingreso a la escuela?</p> <p>¿Consideras que tu visión cambió por haber mandado a clases a tus hijos?</p>
<p>V. Datos generales</p>
<p>Nombre:</p> <p>Edad:</p> <p>Sexo:</p> <p>Estado civil:</p> <p>Lugar de origen:</p> <p>Lugar de residencia:</p> <p>Tiempo que vive o vivió en la región:</p> <p>Ocupación:</p> <p>Formación académica:</p> <p>Años en los que sus hijos acudieron a la escuela primaria</p> <p>Nombre de la escuela primaria</p> <p>Ubicación de la escuela primaria</p> <p>Lengua que domina</p> <p>Lengua materna</p>

ANEXO 2. SOLICITUD DE USO DE DATOS Y CONFIDENCIALIDAD

Lugar _____ Fecha _____

Por medio del presente documento, el abajo firmante:

1. Entiende que la información proporcionada en la presente entrevista será utilizada para fines investigativos, para el proyecto *Papel de la escuela en las prácticas sociales de actores educativos de dos generaciones en una región intercultural* y sus derivados (como artículos, ponencias, carteles o cualquier otro medio de difusión científico).
2. Autoriza a *Vanessa Miroslava Carrasco Grajales, estudiante del Doctorado en Estudios Regionales de la Universidad Autónoma de Chiapas*, a realizar tratamiento de la información personal entregada (entendido este como recolección, procesamiento, reproducción, compilación, almacenamiento, uso, sistematización y organización de datos personales, todos ellos de forma parcial o total).
3. Tiene la libertad de elegir cómo será nombrado para la identificación de sus datos. Ya sea con su nombre completo o con el siguiente pseudónimo _____.
4. Autoriza la circulación y la transferencia de sus datos, sin limitación en cuanto al país de destino, únicamente para los fines arriba establecidos.

Nombre y firma

ANEXO 3. CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DE LOS INFORMANTES

Generación	Condición	Nombre	Edad	Sexo	Escolaridad	Lugar de nacimiento	Lugar de residencia	Ocupación	Lengua materna	Años en los que cursó la primaria	Nombre de la primaria	Ubicación de la primaria
1970	(Ex alumno)	Pedro Carrasco Morgan	59 años	Hombre	Maestría	Unión Hidalgo	Tuxtla Gutiérrez, Chiapas	Docente	Zapoteco	1970-1976	Escuela primaria Reivindicación	Los Corazones
	(Ex alumno)	Ernesto Carrasco Morgan	53 años	Hombre	Técnico superior	Bernal	Canby, Oregon, Estados Unidos	Campesino	Zapoteco	1975-1981	Escuela primaria Patria (1° a 3° grado) Escuela primaria Reivindicación (4° a 5° grado) 6° grado en Chiapas	Bernal Los Corazones Ocozocoautla
	Madre de familia	Marcelina Morgan Fuentes	90 años	Mujer	Primaria trunca	Unión Hidalgo	Bernal	Comerciante	Zapoteco	N/A	N/A	N/A
	Madre de familia	Paula Hernández Terán	83 años	Mujer	Primaria trunca	Juchitán	Bernal	Ama de casa	Zapoteco	N/A	N/A	N/A
1980	(Ex alumno)	Adán Hernández Morgan	46 años	Hombre	Doctorado	Bernal	San Cristóbal de las Casas, Chiapas	Docente	Español	1982-1988	Escuela primaria Patria	Bernal

	(Ex alumno)	José Ángel Hernández Carrasco	45 años	Hombre	Maestría	Bernal	Santos Reyes Nopala, Oaxaca	Docente	Español	1983-1989	Escuela primaria Patria	Bernal
	Madre de familia	Elsa Carrasco Morgan	66 años	Mujer	Primaria trunca	Unión Hidalgo	Bernal	Ama de casa	Zapoteco	N/A	N/A	N/A
	Madre de familia	Concepción de los Santos Alfaro	70 años	Mujer	Primaria Trunca	Acapetahua, Chiapas	Bernal	Ama de casa	Español	N/A	N/A	N/A

ANEXO 4. FOTOGRAFÍAS DE GRADUACIÓN

Figura 13 y 14

Graduación de primaria, Pedro Carrasco Morgan, año 1976



Nota. En la figura 13 se aprecia cómo se entregó el certificado de estudios en la graduación de primaria. En la figura 14 aparece 70PCMAL con su hermana mayor detrás. Obtenido del archivo personal Sra. Marcelina Morgan Fuentes

Figura 15

Graduación de primaria, Dora Luz Hernández Carrasco, año 1987



Nota. En esta figura se aprecia la entrega de documentos en la graduación de primaria. Obtenido del archivo personal Dora Luz Hernández Carrasco.

ANEXO 5. VIÑETAS NARRATIVAS DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR DE ACTORES EDUCATIVOS DE LA REGIÓN BERNAL-LOS CORAZONES EN LAS DÉCADAS 1970 Y 1980

El maestro convenció a mi papá para ir a un partido, le dije que yo me iba a portar bien y todo, y te cuento que cuando llegué a Tapana fuimos a ver el partido de las niñas, por travieso me subo a una banqueteta, resbalo de la banqueteta y me caigo y me doy en la pura rodilla y se empezó a dormir, y ahí, acabó mi intervención en ese evento. Me regañó el profe Pancho, me dijo de lo peor, que era yo un burro, que no entendía y que lo primero que me había ducho mi papá era estarme quieto y fue lo primero que desobedecí. Y ahí quedé, rendido, no jugué lesionado, y mi papá me regañó y me dijo, lo primero que te digo (70JAHCAL).

Los fines de semana era ir a pescar, remendar unas redes o ayudar a papá ahí en el mar a sacar la red y a meter la red, lavar la lancha. Y de lunes a viernes y era cuando nosotros llegamos (80JAHCAL).

Éramos varios compañeros que andábamos ahí, pues regularmente me juntaba con ellos a la hora del recreo, yo tenía pocos amigos de la comunidad en donde está ubicada la escuela, por lo mismo, que había dificultad para comunicarme con ellos, no tenía yo un lenguaje fluido (...) yo no podía tener muchos amigos de la comunidad donde está ubicada la escuela porque ellos no hablaban el zapoteco, y por lo tanto a la hora del recreo me juntaba con mis hermanas, con mi hermano y con algunos otros de la comunidad, ese era mi círculo y pues todo era en zapoteco (70PCMAL).

Regularmente nosotros los de Bernal siempre andábamos arriba de un árbol y siempre nos bajaban de ahí, pero era el único árbol grande que había y pues yo subiéndome al árbol era experto porque ese era mi mundo andar arriba de los árboles (70PCMAL).

Cuando mi hermano Juan sale de 6to grado mi madre lo lleva a comprar sus zapatos y su ropa y yo terco que quería también un par de zapatos porque a mi hermano le compraron, era la primera vez que estaba estrenando un par de zapatos, y mi mamá me dijo: “te lo voy a comprar pero lo vas a usar hasta que salgas de 6to grado de primaria”, y yo acepté, pero cometí el error de comprarlo justo a mi medida cuando yo estaba en 5to, al año mi pie creció un número y ese par de zapatos fue mi martirio la noche de mi graduación. Me sacó una ampolla enorme en los dos pies, porque me quedaba apretadísimo y como esa era la condición, ya mi madre no me compró un par de zapatos; ese par de zapatos lo guardé un año en su caja y los usé exactamente la noche de mi graduación y me apretaba enormemente porque era de cuero, una mala experiencia, pero fue mi error haberlo comprado un año antes y sin haberlo usado, pero si no voy a la primaria y no termino sexto no estreno zapatos (70PCMAL).

Nos salíamos de la escuela y nos íbamos a esconder a la casa de doña Joaquina. Por alguna razón la señora nos tenía ahí, en su casa, que era un patio grande con árboles de mango. Me acuerdo que nos subíamos al mango, ahí comíamos, ahí nos estábamos, nos daba de comer la señora y cuando venía el tiempo de ya para irse a Bernal, agarrábamos el carro, ella nos subía al carro y ya nos regresábamos (70ECMAL).

Yo presencié el día en que Eri levantó sus libros, se salió y jamás volvió a regresar a la escuela por lo que pasábamos en la escuela pues. No era una experiencia bonita que digamos de que quisieras regresar. Y él simplemente no regresó. En cuarto grado de primaria Eri nunca más regresó a la escuela. Y los maestros llegaban allá a decirle: “Señora, mande a su hijo” y él no quiso ir, porque lo dice: “No, si yo no puedo aguantar a los “Corazoneños”. Entonces yo me quedé ahí, ya no quería yo ir, pero finalmente me convencieron para ir. Y desde entonces mi mamá dijo: “Bueno, si no vas a ir, vas a ser pescador aquí. Te voy a llevar a que vayas a tarrayar con tu papá”. Y bueno, Eri se convirtió en uno de los mejores tarrayeros, uno de mejores pescadores, uno de los mejores trabajadores, muy reconocido Eri pues allí en Bernal (70ECMAL).

Yo quería acercarme al maestro Martín porque con él me sentía bien, porque hablaba mi idioma, entonces le llevé un figurín³⁷; lo encontré cuando mi papá estaba arando la tierra. Mi papá me explicó que por ahí habían existido personas de aquel entonces y por eso había figurines. Entonces yo se lo mostré al maestro. Y el maestro Martín dijo: “Oye, estos son antiguos, estos son de esos tiempos, no, ¿quién te lo dio?”, dije: “no, es que lo encontré en el arado de mi papá. Entonces se formó un grupito que era después de la escuela, o sea, que ya no era de la escuela, sino que era como de excursión. Y luego el maestro pidió permiso a los papás y nos fuimos allá al potrero. Y allá con pico y pala y nos fuimos todo un grupito, y sí, pues fuimos encontrando los figurines, unas cabecitas, otro muñequito y todo eso (70ECMAL).

³⁷ Figuras antiguas de barro o piedra.

El sábado y el domingo ahí sí iban mis hijos a camaronear para sacar dinero para su gasto de ellos, nada más eso, y ya cuando ellos tenían vacaciones, ahí sí, echaban la corrida a pie, yo les hacía su tarrayita para que cada quien tuviera. Y compré una alcancía para cada quien, ahí echaban lo que agarraban, los vendían, ahí echaba yo el dinero. Cuando ellos ya iban a empezar a la escuela en la secundaria, entonces ya quebraban el cochinito para ver qué tanto tenían, ya íbamos a Arriaga, ahí compraban todos sus útiles que iban a ocupar (70MMGMF).

ANEXO 6. EXTRACTO DE TESTIMONIOS ORALES

Entrevista 1. MORGAN Fuentes, Marcelina (2022): Testimonio oral. Efectuada en el corredor de su domicilio. Bernal Díaz del Castillo, San Pedro Tapanatepec, Oaxaca (12 de noviembre de 2022). Originaria de Unión Hidalgo y fundadora de Bernal Díaz del Castillo. Entrevista realizada a sus 90 años de edad.

Buenas tardes, ¿Cuál es su nombre completo? Marcelina Morgan Fuentes. ¿Edad? 90 años. ¿En dónde nació? Nací en Unión Hidalgo, ¿Cuánto tiempo tiene viviendo aquí? Llegue aquí en 1954.

¿Y desde ahí hasta ahorita? Desde ahí [...] sí íbamos a Juchitán, a Unión, pero a pasear, nomás a ver a la familia, pero más bien dicho radicamos aquí todo el tiempo, aquí fueron mis hijos a la escuela, en Los Corazones la primaria, y la secundaria ya en Unión Hidalgo, ya de ahí ya fueron a Coita, otro fue a México [...] bueno total, con mi pobreza ya no les pude dar más estudios, más que ellos lo buscaron, ellos se empeñaron pues a seguir adelante, bendito dios.

¿Qué lenguas habla? Zapoteco y español, ¿Cuál fue su lengua materna?, ¿Cuál fue primero? El zapoteco, ese es de nacimiento, o sea que mi mamá pues desde pequeños nos hablaba zapoteco, como ellos son de zapoteco también, son de Unión Hidalgo, de tiernitos nos hablaban zapoteco, y yo también a mis hijos les hablaba zapoteco, por eso mis hijos y mis hijas todos hablan zapoteco, ya en la escuela aprendieron el español.

¿A qué edad aprendió el español? Pues || desde que fui a México, tenía 9 años, fui con mis tíos y ahí fui a la escuela nocturna; porque mi papá era muy pobre, dejó a mi mamá abandonada, la abandonó muy borracho y nosotros teníamos que trabajar, tejer la cinta, esa es la tradición de Unión Hidalgo, hacer cinta y venderlo en “junto” para que tengamos qué comer, para vestirnos, y yo ya || [...] || [...]

el zapoteco era lo que aprendí, el español no, pero entonces cuando fui a México aprendí a hablar lo que era el español, ir a la escuela, en la nocturna, me fui de 9 años y regresé de 16 años, ahí estuve hice mis 15 años.

¿Y ya cuando regresó ya hablaba bien el español? Aah... sí ya hablaba bien, como hablaban en México, porque me decía un garrotero ahí de ferrocarril que de donde era yo, le decía yo de Unión Hidalgo, y me decía:

—No puede ser porque el español que usted habla no es de Tonalá, no es de por acá...,

Aah le dije:

—¡Aah! es que estuve en México 6 años

—Ah bueno, con razón, habla usted muy bien.

Pero como ya al llegar aquí hablaba más el zapoteco, ya no muy hablaba como antes pues, como hablaban los chilangos. Así que por eso yo aprendí lo que es la educación y dije:

—No, si yo hubiera quedado en México fuera yo tal vez alguien,

Porque decía mi tío y mi tía:

—Vas a ir la escuela y vas a ser alguien

Porque en aquel tiempo de segundo de secundaria ya tenía un puesto de profesora porque ella era profesora, y decía:

—Si tú terminas tu primaria y secundaria te voy a ayudar para que seas una maestra y ayudar a tus padres

Porque como mis padres eran muy pobres. Pero como mi papá vio que mi mamá estaba muy solita, no tenía quien la ayudara, fue mi tía allá y le dijo que me trajera, porque me engañó, me dijo que mi mamá estaba muy enferma y no, voy llegando y me dice mi mamá:

—Hija, ¿por qué te viniste? no te hubieras venido hija

Porque yo llegué bien vestida, bien educada, yo manejé la bicicleta, pero pues todo eso lo dejé; y le dije:

—Pues ni modo mamá

Pero no dilató mi mamá, se enfermó y murió. Mi mamá cuando yo llegué llena de vida, pero no, ya sufría de la vesícula, y como entonces en aquel tiempo no había doctores para operarse se murió mi mamá de la vesícula, y ya me quedé con mis hermanos. Me quedé con Roselia, mi hermana de 5 meses || yo fui como la mamá porque yo andaba trabajando haciendo negocios para comprarle su leche, porque mi papá pues era ferrocarrilero, de repente nos mandaba dinero, y así, hasta que ella hizo sus 2-3 años y ya la agarró mi tía, porque como ella le daba de mamar, le daba la leche, se encariñó con ella, aunque yo buscaba dinero, pues bueno, se fue con mi tía, hasta que se casó; ella al lado de mi tía, y ya cada quien, mis hermanos, éramos seis, así que te digo así fue mi vida.

¿Sus dos padres hablaban zapoteco? Sí, los dos, ¿Hablaban español también? También, sí, los dos.

¿Qué lengua utilizaban en su casa? El zapoteco, solo el zapoteco, el español no, solo mi papá porque trabajó en el palacio de Unión Hidalgo, de secretario, sabía escribir a máquina, en aquel tiempo nadie sabía máquina, ahorita ya la computadora es la que está dominando, mi papá fue muy inteligente, sabía de leyes, se enfrentaba a licenciados y a maestros.

¿Puede contarme un poco sobre el origen de la comunidad Bernal? Llegamos acá, a pesquería Bernal en 1954, pero || a la orilla del mar, en ese entonces el mar estaba más lejos y nosotros a la orilla; ahí estábamos nada más como 13 personas.

|| Primero llegó, don José Fuentes que es mi tío, y un señor que se llama [...] se llamó Nicanor Terán de Juchitán. Ellos dos fueron los primeros que llegaron allá,

ellos fueron los primeros pescadores en canoíta | -- en cayuco más bien, nada de lanchas, puro cayuco y puro vara, palanca, así iban a pescar porque en aquel tiempo había bastante pescado, abundante hasta la orilla, se veían los pescados, en tiempo de agua llegaban los “abalotes” a la orilla de la playa, y tu abuelito ahí nomás pescaba, llenaba su canasto y yo lo llevaba a Corazones, porque entonces Corazones aún se estaba juntando todavía, esa gente era de puro de mont-- | puro campesino y ahí iba yo a vender mi pescado. | | |

Después ya vino mi tía Fidelia, hermana de don José Fuentes y mi papá que es Severino Morgan también llegaron otros señores que les dicen “Nandaviola”. De ahí ya llegó | | | otro señor | | Cástolo Blas [...] Cástolo Enríquez, con sus hijos y mi tía Fidelia con sus hijos, una ya era casada. Después mi hermano Lorenzo y mi hermano Fernando, ya estaban casados.

Ya teníamos nuestro ranchito, chozas, puro de palma, puro de palma y de “palo pique”, nada de barro, nada de lona, puro de “palo pique”.

Y este... entonces ahí, un día estaba mi papá, que fue el primero que llegó hasta allá donde está el mangle, ahorita el restaurant “El Manglar”; más adelante, mi tía Fidelia ahí vivía, de ahí ya | | seguíamos nosotros, Lorenzo Morgan y Marcelina Morgan también, de ahí | | ya seguía don Cástolo de Unión Hidalgo [...] todos nosotros somos de Unión Hidalgo, mi tía Fidelia, mi papá, Severino Morgan, José Fuentes. Después llegaron otros señores, pero no se quedaron y se fueron. Solo quedaron: doña Fidelia, doña Matilde, María Luisa, Lorenzo Morgan, Fernando Morgan, tu abuelito Víctor Carrasco y yo, Juan Enríquez, doña Cástola y don Cástolo, mi tío José Fuentes, Fernando Fuente-- | Fernando Morgan, Lorenzo Morgan.

De ahí ya vinieron otros señores al último llegaron unos señores de Juchitán que eran hermanos de Nicanor Terán, vino doña Inés con su esposo y su hijo Marcelino, todavía vive, pero ya vive en Juchitán.

¿Cómo en que año más o menos fue? Como en 1960, ahí ya se fundó todo, ya estábamos todas esas personas, te digo, mi tío José Fuentes, Fernando Morgan, Lorenzo Morgan, don Cástolo, y en mi casa, Marcelina Morgan, Guayo, su mujer Matilde, y María Luisa Thompson, y este ||| [...] ya eso era todo. Más bien era la ranchería que formamos.

¿Y cómo descubrieron este terreno? Entonces ya ahí vivíamos, pero hubo un día-
-| una noche que no nos dimos cuenta, no supimos si hubo viento, si nada más se “hundó” el mar, pero se metió el agua dentro de nuestra choza; como era alta la cama donde estábamos andaban las cosas en el agua, pero como tenía puerta no se salieron, nosotros no nos dimos cuenta. Cuando tu abuelito se despertó nos dijo:

—¡No se vayan a bajar!

En ese momento fue por su cayuquito, lo metió en la choza, y ahí nos metimos y nos llevó a la playa. Ahí ya había amanecido, estábamos esperando, pero el mar ya no hizo nada, nada más se metió y se unió con la playa, entonces ya estaba bajando un poco y dijo mi papá:

—Si ustedes me ayudan y cooperan voy a México, a Reforma Agraria a solicitar este terreno

Porque este terreno era de Los Corazones, del ejido Los Corazones, de una señora que ya había muerto, el terreno estaba virgen, no tenía alambrado, solo árboles grandes; entonces él dijo:

—El mar tiene derecho de miles y no sé cuántos metros más de agua

Nosotros sufríamos por el agua, porque como vivíamos del otro lado, teníamos que cruzar la playa para ir a un pozo que le dicen pozo Conchalito, a lavar ropa, o si no íbamos al potrero de la gente que tiene pozo a lavar nuestra ropa y nos regañaban, pero no teníamos dónde.

Entonces ya fue mi papá fue una vez, de ahí otra vez, fue dos veces, lo esperamos, fue un mes, después llegaron unos señores armados, que es de la brigada de Corazones que como es zona ejidataria entonces ellos tienen su policía, y llegaron con el General Padilla, preguntando por el señor Morgan, mi papá que era Severino Morgan estaba en la bocana con el anzuelo y el botecito $\neg\neg\neg$ (porque entonces se agarraba pescado con anzuelo), tenía su camisa, su pantalón corto, ahí venía, dijo mi papá:

—¿Con quién tengo el gusto de platicar?

Y entonces le dijo:

—Soy el General Padilla, vengo de México a ver cuál es el terreno que solicita

Entonces mi papá le dijo:

—Mire, este terreno estamos solicitando para vivienda, nosotros no le estamos quitando el terreno de la gente, este no lo estamos quitando, estamos solicitando, porque yo digo que el gobierno se lo dio a ellos, y el gobierno tal vez nos lo va a dar, y que bueno que ya vino usted a ver cómo está esta gente, estamos unidos el mar con la playa, las casas están dentro del agua, todos nosotros, la cama, la casa, la cocina, todo está dentro del agua.

Lo vio el señor, no es que lo platiquemos nomás, lo vio el señor, y estuvieron platicando de política de artículos, bueno, mi padre entendía mucho de leyes porque él fue licenciado, trabajó mucho tiempo en Unión Hidalgo, en el palacio fue secretario, así que él conocía, fue muchas cosas, así que eso es lo que le dijo:

—Estábamos solicitando para que esta gente, salga de aquí, para que no esté sufriendo del agua para que quede cerca del agua dulce.

Aquellos señores se enojaron y agarraron y les dijo el general:

—No, no, no, espérense, el señor sabe lo que está hablando, así que ustedes no tienen por qué incomodarse, espérense, cálmense.

Porque estaban enojados que les íbamos a quitar ese terreno, pero estaba virgen, no tenía alambrado, no tenía nada, estaba abandonado; bueno, y ellos se enojaron.

Entonces ya se fue el general, le dijo a mi papá:

—Tal día te espero Morgan, en México

Entonces todos nosotros cooperamos para que mi papá fuera, su pasaje, su comida, y fue.

Entonces vivía un señor que le dicen don César que era el comisario que manejaba Los Corazones, él es el que cuidaba y se incomodó el señor; entonces Nicanor Terán nos traicionó porque llevaba y traía información, cuando nosotros platicábamos, lo que platicaba mi papá, iba y le decía al señor ese, pero como mi papá se llevaba con ese señor, le dijo:

—Todos tenemos derecho, somos amigos, pero si quieres hacer enemigos yo no voy a pelear con usted, voy a luchar por mi gente porque está casi toda mi familia y tengo que luchar por ellos, usted está viendo como están, así que ¿por qué?, usted aquí en el ejido sé que tiene hijos porque tiene su foto, y debe comprender cómo está esta gente

Pues así, pero se enojó el señor. Bueno [...] Entonces ya fue mi papá, empezó en el mes de junio, ahí estuvo, julio, agosto, septiembre, entonces ya después fue mi papá, pero no me acuerdo en qué mes fue, dijo:

—Ahora sí hija, ya pueden empacar, nada más que dentro de dos meses, voy a ir a traer los papeles del terreno, para que ya lo tengan ustedes, nadie los va a sacar de acá.

Pero como antes de los dos meses falleció mi papá, ya nadie fue, y le dijeron a don Cástolo: —Usted que sabe más vaya

Pero como nadie quiso, y como yo siempre andaba criando, a pesar de que soy mujer yo hubiera ido a México, a Reforma Agraria, porque como dice el dicho: “preguntando llega uno a Roma”.

Si yo agarrara un taxi, preguntara donde queda Reforma Agraria, a lo mejor me dieran el papel, porque yo digo que en Reforma Agraria está ese papel, porque ellos lo guardan, por eso le pregunté a un muchacho, y dijo:

—Solamente que vaya usted, con el presidente municipal, con varias personas de acá, que lo acompañen a Reforma Agraria en México.

Porque ahí es donde lo solicitó mi papá, Severino Morgan, yo digo:

—Si ustedes no recibieron el papel, debe estar ahí archivado, así que paguen para que lo busquen para que sea propio de ustedes y nadie los moleste.

Por ejemplo, ahorita que ya están los papeles de Los Corazones, ya no aparece Bernal, porque el papel que estamos pagando es de Los Corazones, entonces, están diciendo que ya nos van a mandar acá. Les digo que mejor investiguen primero para hablar, pues no sabemos, así que nosotros no estamos conformes, porque ni modos que levanten las casas, sufrimos mucho por el agua porque entraban en sus terrenos de ellos.

Dios es tan grande que hizo un milagro, algo increíble porque en el mes de abril mi hermano Lorenzo perdió un becerro y lo andaba buscando, lo había encontrado y ya lo traía, por aquí cerquita, menos, como unos cuantos metros de aquí adelantito de nosotros, ahí en el mes de abril vio una pocita como una pisada de un animal, una vaca, y ahí vio un charquito de agua y se sorprendió porque ya no estaba lloviendo y agarró y lo probó y estaba dulce, a esa hora fue a traer a un señor, Toño Guzmán, primo de nosotros, y dice:

—Vamos a excavar como un pocito para ver si hay agua dulce

Y sí excavaron y excavaron y brotó el agua, dulce, el agua, entonces ya hicieron un pocito, por eso nosotros tenemos esta casa acá, para que quede más cerca el

pozo, porque nosotros puro a pie íbamos a lavar la ropa, a bañarnos, a lavar los trastes, y ahí hacíamos lavadero de horcones, poníamos la batea, en aquel tiempo de madera, y ahí lavábamos, ahí mismo lavábamos y ahí mismo tendíamos, pues ya ese pocito nos mantuvo todo el tiempo, hasta para tomar estaba limpio, pura arena, bonita arena blanca, ya después llegó el agua potable, ya lo abandonamos. Íbamos, sí, no digo que no, porque a veces faltaba el agua, pero ya había agua potable, pero si se descomponía la bomba o por x motivo ya íbamos, pero como lo dejamos, otro señor que está pegado su potrero ya se adueñó del pocito y lo cerró, ya no deja entrar.

Yo le digo a ellos que a veces no hay agua y andan comprando agua, \$100 pesos, rotoplás, y digo:

—No, teniendo ese pocito por qué vamos a comprar agua,

Pero como te digo, ya ese señor lo cerró, ya está enmontado, pues ahí lo dejamos, pero mi hermano fue a Corazones, luchó, porque ya tenía su papel, pero como ya ves ahorita, la autoridad es dándole dinero sino no hacen caso a la persona que tiene la razón, sino el que tiene el dinero, y ya le dije:

—Ya déjalo papá.

Algún día va a haber otro presidente que nos apoye para abrirlo porque sufrimos mucho, ahora el agua esta que tenemos ya apesta, quisiéramos que se saliera de ahí donde está que se abriera otro lugar, ese tanto de dinero le van a dar a esa gente porque no compren otro terreno más barato y más cerca de acá y se cambian los tubos, porque ya los tubos desde que empezaron ahí están, se rompen viene con agua sucia, bueno, total || no se afligen, la gente entra y sale y el agua está igual, nosotros agarramos agua de garrafón para hacer comida, para tomar, para lavar trastes, para lavar ropa nos sirve esa agua, y entonces yo digo, ni modos tenemos que conformarnos, entonces esa es la historia de pesquería Bernal. |||

La primera persona que llegó, que levantó su rancho don Toño, de ahí Lencho, de ahí mi tío José, de ahí ya nosotros venimos, de ahí ya vinieron gente de otro lado, de Chiapas, pero nosotros investigamos si son gente buena, porque esta ranchería, no es por hablar, pero esta ranchería está tranquila, no hay rateros, y si hay rateros hay que denunciar, bajita la mano hay que sacarlos, uno y otro a veces ni nos damos cuenta que son rateros, porque no roban acá, roban en otro lado, hay que matarlos, y ya pues acabó, como un perro rabioso, los matan acaba la rabia, así mismo acá.

Gracias a dios estamos tranquilos, todas las cosas están afuera, ya ves pues que no está cercado, está libre, porque ahorita ya no hay pescado, en aquel tiempo sí había pescado, bastante y a pura palanca, iban a pescar, llenaban el cayuco, a pesar de que era barato el pescado rendía nuestro dinero, había camarón en la playa, ahorita no, ahorita ya no se encuentra camarón, hasta otro lado van los pobres, así que ahorita sí estamos sufriendo, pero pues ya cuando dios nos ayudó aprovechamos, construir la casa de block, construir el baño, la casa, la cocina, bueno | pero ahorita ya no se puede, ahorita ya solamente para comer, los pobres pescadores compran gasolina, a veces ya no sacan ni lo de la gasolina, agarran poquito de ganado, a veces dios les da la bendición, y sino no hay nada, ahorita muy poco pescado, todo el equipo es carísimo, así que una persona para tener equipo ya necesita más de 100 mil pesos, pero el pobre que anda una “tarrayita” buscando el camarón, es el único que puede ir, y sino va de mano a jalar la manga, pero tener propio no puede, más bien dicho estamos sufriendo, pero como ya tenemos nuestra casa, yo ya estoy grande, mis hijos bendito dios aproveché, cuando había pescado iban a la escuela, como le decía yo a tu abuelito, mis hijos que vayan a la escuela y nosotros que suframos, nosotros vamos a trabajar como punta de buey, él iba a pescar con la manga, pero con el tiempo de camarón, agarrábamos el cayuquito íbamos, a veces salíamos a las 7 de la noche porque la playa ya se estaba vaciando, ahí es donde se agarra el camarón, salimos a las 10 de la noche, salimos a las 12 de la noche o a la 1 de

la mañana, bueno, cambiaba el tiempo de ahí íbamos a la 1 salíamos a las 6 de la mañana, pero sí agarrábamos camarón, y mis hijos a la escuela, en vacaciones sí me ayudaban ellos, pero cuando hay clases no, |||

Porque es como si yo sembrara y lo dejara a la mano de dios, no da la cosecha, pero si lo siembro, lo sigo, lo limpio, arrimo tierra, llueve, claro que sí, así mismo son mis hijos, les digo yo vayan no importa que haya camarón, mientras dios les esté dando inteligencia órale adelante, basta nosotros, así que yo nunca vestí para mí sino para mis hijos.

Entrevista 2. CARRASCO Morgan, Pedro (2022): *Entrevista sobre sus experiencias escolares. Efectuada en la sala de su casa en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas (20 de octubre de 2022). Originario de Unión Hidalgo, Oaxaca.*

Buenas tardes, ¿podrías comentarme a grandes rasgos tus antecedentes familiares y contextuales? Mis padres | [...] su origen es de Unión Hidalgo, Oaxaca, ubicado en el Istmo de Tehuantepec. Mi padre campesino | primero campesino, después pescador, campesino cuando vivía en Unión Hidalgo, después pescador ya en Bernal, ahí aprendió a pescar, no sabía, ahí aprendió a pescar, mi madre, una señora que por su vivencia, creo que fue un factor para que yo pudiera terminar la primaria y los demás estudios porque a pesar de que es una persona analfabeta, bueno | aprendió a leer y a escribir, aprendió en la escuela nocturna en la ciudad de México a los 14 años, porque vivió algunos años en la Ciudad de México, capital, ahí fue a la escuela nocturna que era para los trabajadores. || De papá y mamá siete hermanos, ocho con un hermano solo de mamá que es el hermano mayor.

¿Y en cuanto al contexto en el que te encontrabas? A pesar de que nací en Unión Hidalgo, a los 40 días me llevaron a Bernal, y desde los 40 días ahí me desarrollé, prácticamente toda mi niñez y parte de mi adolescencia, porque hasta los 13 años me trasladé a Unión para estudiar la secundaria, pero de 0 años a 13 años viví en Bernal.

|| Era una comunidad en inicio [...] era un promedio de tres o cuatro familias que vivieron a las orillas del mar en una franja que hay entre el mar y la playa, ahí se establecieron tres, cuatro familias procedentes de Unión Hidalgo y Juchitán, y más adelante se trasladaron a tierra firme después de una inundación que hubo y empezaron a conformar la comunidad como es hoy, ya llegaron otros habitantes de otras regiones a poblarla. Las casas eran totalmente de horcones y palma y barro, se hacía una casa de alguna persona y todos ayudaban, existía el famoso tequio, empalmaban, colocaban barrio de pared,

piso de tierra, sin luz, sin energía eléctrica, sin agua potable, sin gas, una comunidad rural naciente.

Por favor, narra tu experiencia en la escuela primaria, desde donde gustes, es decir, desde el tiempo que gustes y con los elementos que gustes compartir. Bueno, mi experiencia en la escuela primaria, realmente fue toda una aventura, porque de entrada, la comunidad donde yo nací o donde yo crecí pues no había una escuela primaria propiamente, lo cual me obligó a trasladarme a una comunidad de aproximadamente 4 o 5 km de distancia, y eso lo hacía caminando, ¡pero lo increíble es que lo caminaba descalzo!, entonces es una experiencia, pues | única, yo diría porque caminar 5 km más menos, de ida, 5 km de regreso, cargando 4, 5, 6 libros, con una edad de 6 años, 7 años, 8 años, pues fue una experiencia dolorosa y bonita a la vez, dolorosa porque era pesado, cansado, caminar y llegar a la escuela, eso en el trayecto, pero bonita porque era camino de herradura, camino de vereda, ni siquiera había carretera, era vereda, entonces pues entonces en el trayecto, la naturaleza era un elemento importante, se convivía con ella.

Pero ya en la escuela, en la institución, pues considero que fue un impacto pues doloroso, diría yo, porque de ser un niño que jugaba, que corría en su comunidad, que no tenía ni horario ni reglas ni disciplina para estar en una institución y al llegar a la escuela primaria, pues como todos sabemos está basado en reglas, en disciplinas, en órdenes, lo cual yo como niño no entendía mucho, tenía que estar sentado durante un largo tiempo, lo cual yo nunca hacía, el impacto de la lengua [...] porque mi lengua materna pues es el zapoteco y yo sinceramente al llegar a la escuela primaria pues mi lengua materna sufre un choque, porque en la escuela primaria se tenía que abordar todo en español y considero que fue un choque cultural porque de convivir con mis hermanos, con mis amigos, con mis padres, en todo, en la lengua materna que es el zapoteco, llegar a la escuela, pues se rompe esa relación de la lengua y estuve obligado a hablar el español, a aprender rápidamente el español, y entender las

instrucciones en español, que eso no era tan fácil para mí, pero además de eso si le agregamos pues la relación con los propios maestros que desafortunadamente en ese entonces no entendían los elementos culturales porque no estaban capacitados para entender a un sujeto que llegaba con otra lengua, pues obviamente para mí fue un impacto realmente difícil, doloroso, digamos, esa transición de dejar de hablar el zapoteco, y comunicarme por lo menos dentro del salón, en español, | a pesar de que habían compañeros míos de la misma zona, con la misma lengua, pero pues solamente hablábamos en zapoteco a la hora del recreo, pero dentro del salón no.

Entrevista 3. HERNÁNDEZ Carrasco, Dora Luz (2022): *Entrevista sobre sus experiencias escolares. Efectuada en la sala de su casa, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas (22 de octubre de 2022). Originaria de Bernal Díaz del Castillo, Tapanatepec, Oaxaca.*

Buenas tardes, quisiera que me comentaras un poco sobre tus antecedentes familiares, es decir, cuántos hijos son, con quien vivías, que número de hija eres... etc. En mi época de primaria que fue la que estudié en Bernal, pues vivía con mis papás, mis hermanos -- | en ese entonces nada más éramos tres, que ahorita ya somos cinco. Cuando yo inicié la primaria vivía con mis papás y mis hermanos. Soy la primera, le llevo cuatro años a mi hermano el segundo | de ahí mi hermano le sigue igual otros cuatro años y de ahí mis otros dos hermanos últimos se llevaaan | | 7 años de diferencia.

Cuéntame cómo era el contexto, el lugar en donde vivías cuando ibas a la primaria. Era un pueblito muy chiquito, no estaba tan poblado como ahorita y éramos unos niños que vivíamos casi a la orilla del mar, no había como esas calles pavimentadas, era todo tierra y agua, mucha agua, porque eran lagunas, de hecho el pueblo de Bernal que se empezó a fundar, las primeras personas decían que era una parte plana pero les llegaba el agua del mar, porque primero cuando mi mamá empezó a vivir ahí, creo que vivían en la orilla del mar, de hecho en la mera playa, y yo crecí en la otra parte, donde ya dejaron de vivir ahí, porque el agua ya se metía mucho en sus “enramaditas”, y entoncees | | ellos cambiaron y yo nací en esa otra parte del pueblo de Bernal, y lo que yo recuerdo, árboles, muchos árboles, y agua, frente de mi casa, era “La Salina”, me acuerdo que cuando eso se secaba era sal, sal pura, y cuando había agua entonces nosotros nos bañábamos, era agua muy limpia que podíamos bañarnos, y ahí era nuestro lugar favorito porque antes éramos muy pobres, no había la economía para comprar los juguetes y nosotros hacíamos nuestros propios juguetes | con el barro hacíamos nuestros propios platitos, vasitos, nuestras cucharitas, y otra cosa es que había mucha complicidad con los niños, llegaban a jugar ahí con

nosotras y nosotras les hacíamos bolitas de barro que al mojarlas con agua formaban bolitas muy duras, casi una piedra, entonces esos se los dábamos a los niños para que fueran a matar que las iguanas, los pajaritos y todo en su resortería, entonces era juego porque hacíamos nuestras bolitas y las poníamos a secar en la playa.

||| Y para la escuela era un show porque enfrente de la casa era una laguna, se llenaba de agua, y siempre nos enfermábamos de los pies, las dichas mazamorras, porque todo era agua, teníamos que pasar ahí.

| En la escuelita era un solo salón, yo recuerdo que no éramos muchos niños, era un solo salón, un solo maestro y de ahí ya con el tiempo que ya fueron creciendo más niños o habiendo más niñitos ya fueron dos maestros. || [...] Me platicaba mi mamá que antes, esto fue hace como 50 años, yo tengo 47, entonces antes de que yo naciera ya había una maestra, que era la esposa de un primo, que no era maestra, tenía el grado de secundaria, pero era la que más estaba estudiada, entonces ellos les enseñaban a los niños en otra generación que yo todavía ni nacía, entonces cuando yo ya nací ella ya no estaba, ya se había ido, se casó y se fue, entonces ya llegaban los maestros que tenían una carrera.

Yo recuerdo a dos o tres maestros nada más de ahí que tenían que quedarse, porque siempre venían de fuera y se quedaban y la gente les daba hospedaje, primero en su casa, después se les construyó un cuartito para que se quedaran, el pueblo les daba de comer y el pueblo les otorgaba todas las facilidades para que ellos se quedaran y hubiera un maestro en el pueblo.

||| Yo recuerdo que yo iba a la escuela muy temprano a las 8 de la mañana, salíamos al recreo y como estaba muy cerquita íbamos corriendo a la casa, a comer a la casa, pero en las mañanas era un sufrimiento de que las coletas así, rápido a trenzar, ya para irnos, siempre con el cabello recogido, yo siempre fui del cabello largo, siempre, entonces era el martirio de todas las mañanas, las

trenzas, las colas, ya llegábamos a la escuela, yo estudié primero en la primaria y ya mi hermano me fue siguiendo, yo ya casi terminaba la primaria cuando él entró.

CARRASCO GRAJALES VANESSA MIROSLAVA. Entrevista, grabación, transcripción y edición.