



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO 092

Licenciatura en Educación Indígena.

Tesis

**El reconocimiento de la diversidad sociocultural y lingüística
entre maestros de escuelas secundarias de la Ciudad de México**

Que para obtener el grado de Licenciada en Educación Indígena
presenta:

Julia Coreisy Díaz Tapia

Asesora: Dra. Gisela Victoria Salinas Sánchez

Ciudad de México, septiembre del 2021.

Dedicatoria

Dedico el presente trabajo para obtener el grado de Licenciada en Educación Indígena, principalmente a mis padres, Julia Tapia Garcia y Elías Díaz Núñez, quienes, con esfuerzo y sacrificios, lograron que yo pudiera terminar una etapa más de vida.

A mis hermanas Julia Aidé Díaz Tapia y Julia Ideri Díaz Tapia, por su cariño, apoyo incondicional durante todo este proceso y por estar conmigo en todo momento.

A mis sobrinas Regina y Naia, quienes me han enseñado a ser una mejor persona, espero en un futuro, poder ser un ejemplo que seguir, como mis hermanas lo son para mí.

A mis abuelos Carmen Garcia, Félix Tapia, Ana María Núñez e Isaac Díaz, a quienes extraño mucho y sé que hasta el último momento desearon lo mejor para mí, aquellos quienes me cuidan desde el cielo y me ven cumplir mis sueños.

A mis tíos Porfirio Díaz Núñez y Ana María Díaz Núñez, por la motivación y ejemplo que me han dado de poder abrazar esta profesión, los cuales realizan un trabajo excepcional.

A mis tíos Soledad Tapia y Rodolfo Olguín y a mis primas Athziri y Yithzely, por su apoyo incondicional, por motivarme y ser parte de este proceso.

A toda mi familia tanto Díaz como Tapia, porque con sus oraciones, consejos y palabras de aliento hicieron de mí una mejor persona y de una y otra forma me acompañan en todos mis sueños y metas.

A mi esposo Mario Alberto Rosas Monroy, quien es una de mis personas favoritas, quien me ha acompañado en todo momento, así ha estado para mí en los buenos y malos momentos, mi confidente, quien ha estado aquí junto con su familia y mi familia en este gran proceso.

Finalmente quiero dedicar esta tesis a mis amigos Sandra Valerio, Luis Alonso Gómez e Isabel Saucedo, a quienes conocí en esta hermosa carrera, quienes me brindaron su apoyo incondicional cuando más lo necesité, por extender su mano en momentos difíciles y por compartir conmigo sus conocimientos, su cultura y su lengua, porque juntos nos formamos como licenciados en educación indígena, una carrera que llevamos con orgullo.

Agradecimientos

Quiero agradecer primero a Dios y a mis Santos que me han dado la oportunidad de lograr un sueño más, por bendecirme y protegerme todos los días camino a la escuela, por siempre proteger a mi familia y amigos.

Gracias a mis padres quienes con mucho esfuerzo me dieron la mejor herencia y el mejor ejemplo el cual espero de todo corazón, desempeñar y ser una excelente docente como ellos, les agradezco también por todo lo que han inculcado en mí, como los buenos valores, gracias por enseñarme a trabajar duro y a sentirme orgullosa de mi país, de quien soy y lo que soy, gracias por guiarme siempre por el camino correcto y gracias por ser mis padres, por nunca abandonarme y amarme como yo los amo, gracias por ser el pilar más importante en mi vida.

A mis hermanas por siempre darme los mejores ejemplos, por nunca abandonarme, gracias por quererme tanto, gracias por cada uno de sus consejos y sobre todo gracias por enseñarme que la vida tiene altas y bajas, pero con dedicación y esfuerzo todo se puede lograr, nunca olviden que las amo y que son una parte fundamental en mi vida.

A mis abuelos por siempre darme consejos que hoy sé que me servirán para alcanzar todo lo que me propongo, todos mis sueños y metas, gracias a ellos he sido perseverante, dedicada y cumplida. Los extraño mucho y siempre los llevare en mis mejores recuerdos y en mi corazón.

A mis tíos Porfirio, Ana Maria, Soledad y a mis padres, por ser la base fundamental de este trabajo, gracias por enseñarme que la docencia es una carrera en la que se puede contribuir con la educación de millones de niños, jóvenes y adultos, gracias por hacer que me enamorara de la docencia y gracias porque por su experiencia valoro su desempeño, su formación y su esfuerzo para lograr de lo que ahora gozan con mucha satisfacción.

A mis tíos Soledad y Rodolfo por siempre estar ahí para mí y mis hermanas, Gracias por su apoyo incondicional.

A mis primas Yithzeli y Athziri que me han acompañado en esta etapa, gracias por sentarse en todo momento conmigo, por escucharme, alentarme y corregirme.

A mi esposo Mario Alberto Rosas Monroy y familia por motivarme, apoyarme y sostenerme en este camino, gracias por todas las veces que has estado ahí dándome ánimos cuando más lo he necesitado, gracias también por brindarme su apoyo, por abrirme las puertas de su casa y por desearme un futuro mejor.

Quiero agradecer a mis amigos Sandra, Luis alonso e Isabel, por siempre brindarme su amistad, por enseñarme que las amistades si existen y duran toda la vida, por los buenos momentos de estrés, cansancio y felicidad que juntos pasamos por la LEI, por dejarme conocerlos y dejarme aprender siempre de ustedes, gracias por ser mis mejores amigos.

Gracias a la Licenciatura en Educación indígena, Gracias a mis maestras y maestros, por la dedicación durante estos cuatro años, por compartiros sus conocimientos y experiencias, gracias a ellos y a ellas, por dejarnos claro, que nuestra tarea como futuros profesionales de la educación, es impartir una educación de calidad, una dedicación por nuestra parte y, sobre todo, tener en alto a nuestras comunidades indígenas y hacer que esta realidad cambie para brindar una educación que se merecen por derecho, una educación de calidad por parte de nosotros.

Gracias a mis compañeros y compañeras, por también compartiros sus conocimientos, su cultura, su lengua y sus experiencias.

Gracias a mi asesora Gisela Victoria Salina Sánchez por ser parte de este este gran esfuerzo, por su dedicación y por brindarme su tiempo y apoyo en todo momento.

Agradezco a mis lectoras, la maestra Marisela Castañón Hernández, a la Dra. Gabriela Victoria Czarny Krischkautzky, y a la Dra. Jessica Gloria Rocío del Socorro Rayas Prince, quienes me brindaron su tiempo para leer mi trabajo y a quienes también agradezco sus comentarios y observaciones en cada uno de los coloquios.

Hoy puedo decir que estoy orgullosa de ser mexicana, orgullosa de ser calentana, orgullosa de haber egresado de la Universidad Pedagógica Nacional y, sobre todo:

Estoy orgullosa de conseguir mi grado como: Licenciada en Educación Indígena.

Índice

Introducción	4
Capítulo 1: La Ciudad de México como el sueño de muchos.	7
1.1 Tlapehuala: Aunque ande ausente de ti, no creas que yo te olvido.	
1.2 San Juan Ixtayopan: donde abunda la blancura.	11
1.3 La docencia como herencia familiar: Una posibilidad de superación y mejora de una calidad de vida.	13
1.3.1 “La escuela te abrirá los ojos”. La importancia de estudiar.	14
1.3.2 ¿Licenciado, médico, ingeniero o profesor?	18
1.4 Trabajar en las escuelas secundarias de la Ciudad de México en los años ochenta: la diversidad dentro del aula sin atención pedagógica específica.	28
Capítulo 2: La formación de docentes y la docencia cuando la diversidad cultural y sociolingüística no era prioridad.	36
2.1 La formación de maestros en la Escuela Nacional de Maestros de Capacitación para el Trabajo Industrial (ENaMaCTI).	38
2.2 La diversidad sociocultural y lingüística hace tres décadas en la educación secundaria.	43
2.3 Expresiones de las políticas educativas homogenizantes, excluyentes e integradoras en la educación secundaria en contextos urbanos.	49
2.4 Docentes de educación secundaria e interculturalidad en contextos urbanos.	56
Capítulo 3: La diversidad y la interculturalidad en contextos urbanos.	61
3.1 Cuando se empezó hablar de diversidad e interculturalidad en la educación básica en contextos urbanos.	62
3.2 Identificar a niños, niñas y jóvenes provenientes de contextos rurales e indígenas o con necesidades educativas especiales, hablantes en algunos casos de lenguas originarias.	65
3.3 Trabajar con alumnas y alumnos indígenas en las escuelas secundarias de la Ciudad de México.	72
3.4 La diversidad y la interculturalidad en la educación: los retos de maestras y maestros en la actualidad.	89

Conclusiones	109
Referencias	112
Anexo 1: Relación de maestras y maestros entrevistados	117

Ser docente:

El trabajo como docente es muy hermoso, muy valioso, es algo que nace desde que estás estudiando, es un trabajo que te llena de satisfacción, porque ahora que estoy jubilada, es algo bonito que me reconozcan los chicos y te saluden con mucho ánimo y te respeten, porque dentro de lo que pude di lo mejor de mí. (Mtra. Julia)

Es una carrera muy bonita en la que te ganas el respeto y el reconocimiento de los alumnos y alumnas, es una carrera que se vive de todo, se conoce de todo, pero también es gratificante cuando pasan los años y tus alumnos y alumnas te recuerdan. (Mtra. Soledad)

Es una carrera que me ha llenado mucho, es parte de mi vida, el simple hecho de que yo conviva con los jóvenes, me llena mucho, yo me desconecto de todo y me dedico al 100% en su formación, te llena mucho, cuando adquieres ese reconocimiento de tus alumnos y alumnas y ese reconocimiento lo identificas cuando te dan una carta o te digan “de todos los maestros que he tenido, usted es una de las mejores, a usted la valoro por eso” y es cuando te dicen tus cualidades y ese déjame decirte, que es el pago que recibes en esta labor tan noble, le agarras amor a la carrera y yo la disfruto, yo me apasiono con ellos, me siento feliz al estar en un grupo y a pesar de tener ya 34 años en servicio, aun siento que tengo un compromiso con la educación de mi país. (Mtra. María Elena)

Es una profesión noble, que da mucha satisfacción, me siento feliz, me siento contento por haber contribuido a mi país como ciudadano, como profesor, de haber sido parte de su proceso educativo de cada uno de mis alumnos, a los cuales motive y ahora tengo la dicha de encontrármelos como unos profesionistas, algunos otros son maestros en la misma área que yo les impartí y trabajan en las escuelas donde yo estuve y te van a ver y te dicen “gracias maestro, lo logre”, es efectivamente una profesión, que no te da riqueza, pero te da la posibilidad de tener esa satisfacción, ese reconocimiento de tus alumnos, de la sociedad, de tu país e incluso del gobierno. (Mtro. Elías)

Es una alta responsabilidad que el estado depositó en mis manos, para poder educar a las futuras generaciones. La docencia para mí fue un espacio que me lleno, porque me dio la oportunidad de recompensar a todos quienes fueron mis alumnos y alumnas, les di lo mejor de mí. Lo mejor que pude haber hecho en esta vida es enseñar, porque enseñar significa educar y educar significa llevar de la mano a todos aquellos que quieren ser alguien en la vida. (Mtro. Porfirio)

Introducción

El presente trabajo de titulación que lleva por nombre “El reconocimiento de la diversidad sociocultural y lingüística entre maestros de escuelas secundarias de la Ciudad de México” tiene como principal objetivo identificar y analizar que ha estado pasando con la educación de miles de adolescentes indígenas e incluso no indígenas en las aulas de las escuelas secundarias generales de la Ciudad de México (CDMX), desde la manera como los docentes identifican la diversidad sociocultural y lingüística dentro de las mismas aulas. Es por ello, que se trabajó con cinco maestros que impartieron clases durante 34 años en algunas escuelas, que se encuentran en algunas zonas de lo hoy conocemos como Alcaldías de la CDMX.

Los maestros entrevistados fueron tres mujeres y dos hombres quienes egresaron de la Escuela Nacional de Maestros de Capacitación para el Trabajo Industrial, cuyas siglas son ENaMaCTI, estos ingresos y egresos se dieron en diferentes años y en diversas especialidades. Dichos maestros brindaron, la posibilidad de apoyarme durante la pandemia causada por el SARS-CoV-2, son maestros a los cuales conozco de años por la cercanía de nuestros hogares.

Para la presente investigación, se hizo uso de una metodología que Reynaga (2007) nombra como, historias de vida, la cual es una metodología de índole cualitativa que consiste en este caso, en relatos detallados de la imagen que construyen mis entrevistados de sus acciones y experiencias desde su proceso de formación hasta llegar a un salón frente a grupo. Las entrevistas fueron aplicadas en el mes de noviembre y diciembre del año 2020, con una duración de aproximadamente de dos horas a 30 minutos, los informes fueron obtenidos y registrados por dichas entrevistas semiestructuradas las cuales me permitieron orientarme respecto a cómo entendían, veían, invisibilizan o visibilizan la diversidad sociocultural y lingüística dentro de las aulas escolares, teniendo en cuenta que en la CDMX residen 124, 540 personas hablantes de una lengua indígena en las que tiene un mayor número de hablantes las lenguas Náhuatl, Maya, Mixteco, Otomí, Zapoteco, Mazahua, Mazateco, entre otras (INEGI, 2020).

Las preguntas centrales que se utilizaron para la elaboración de dicho trabajo fueron las siguientes:

- ¿Por qué en las escuelas secundarias de la Ciudad de México no se avanza a la interculturalidad, si esta Metrópoli es uno de los principales lugares en el que residen los habitantes de los pueblos indígenas?

- ¿Por qué se formaban docentes sin reconocer la diversidad sociocultural y lingüística?

México ha pasado por diferentes transformaciones y, a partir de 1920, con la educación pública que en principio no estaba dirigida a la población indígena, se buscaba incorporar a los diversos sectores urbanos y rurales de nuestro país, en el proyecto de unidad nacional (conformación del Estado). En este periodo la mayoría de los indígenas eran monolingües y cuando inició la alfabetización en este sector, se dio el problema de la exclusión de su cultura, de su lengua y de sus usos y costumbres.

No fue hasta 1978 cuando se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), instancia que se ha encargado de normar, supervisar y evaluar el sistema educativo bilingüe bicultural, hoy intercultural bilingüe. Actualmente la DGEI se ha transformado en Dirección General de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DGEIIB) (DOF, 15/09/2020) y, a pesar del respaldo institucional, los resultados son cuestionados pues los avances no han sido los esperados principalmente en lo que se refiere a la enseñanza bilingüe, ya que no se trabaja con las lenguas nacionales indígenas y los procesos de castellanización siguen vigentes.

A pesar de que México ya cuenta con universidades, secundarias, primarias y preescolares interculturales bilingües, y, además, ahora existen normales e incluso, en la misma Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que atienden desde hace varias décadas a docentes y jóvenes indígenas, no se llegan a cumplir y a cubrir por completo las necesidades de las comunidades o los pueblos indígenas del país; además, con ésta educación intercultural bilingüe sólo se ha implementado en ciertas comunidades, causando, por ejemplo, que en la Ciudad de México (CDMX) se siga invisibilizando la diversidad sociocultural y lingüística dentro de las aulas escolares, a pesar de que es la ciudad con mayor número de residentes indígenas (hablantes y no hablantes de una lengua originaria) y en especial que es la que alberga a todas las culturas y la mayoría de las lenguas, sin ofrecer una educación con pertinencia cultural y lingüística a estos adolescentes, niños y niñas que estudian en escuelas de educación básica, media superior y superior de la CDMX.

Otro aspecto importante, que cabe resaltar, es la escasez de recursos financieros y recursos humanos (docentes) que puedan atender a esta población en contextos urbanos. Esto lleva consigo a crear diferencias profundas en relación con la educación indígena y no indígena.

Además, en los pueblos originarios aún la precariedad de las instituciones escolares, como en el caso de los docentes que son pocos los maestros que hablan sus mismas lenguas pero que,

en muchas ocasiones, no están preparados, ni capacitados, para poder implementar una educación intercultural.

No hay que dejar a un lado la discriminación escolar que han y que siguen viviendo los indígenas, ya que es muy frecuente que en todas las escuelas se invisibilice la diversidad y se percibe la discriminación étnica, cultural y lingüística, la diferencia entre géneros y la desigualdad económica y social, las cuales han sido un impedimento para la igualdad de acceso a la educación y es por ello por lo que sigue ocasionando altos índices de deserción escolar con los jóvenes provenientes de pueblos originarios.

Es importante mencionar que en la Ley General de Educación 2019 y en el modelo de la Nueva Escuela Mexicana se retoma la “interculturalidad”, lo cual implica reconocer las dificultades que tendrán los docentes para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje cuando no fueron formados bajo esta perspectiva.

El trabajo se conforma por tres capítulos, en el primero se presentan los lugares de donde son originarios mis entrevistados, las condiciones y la motivación por la que decidieron estudiar para ser docentes, así como también, cómo es que esos contextos les ayudaron a identificar la diversidad sociocultural y lingüística. El segundo capítulo da cuenta del proceso de formación por la que pasaron mis entrevistados en la (ENaMaCTI) que ayudan a entender y comprender cómo es que, para ellos la diversidad sociocultural y lingüística, no formaban parte de los temas para abordar, para identificar y trabajar en las aulas escolares, ya cuando estos maestros estuvieran en servicio, y por último, el capítulo tres, se enfoca en cómo se trabaja y como se identifica la diversidad sociocultural y lingüística e inclusive con la interculturalidad en las escuelas secundarias de la CDMX, así como se realiza un pequeño análisis, que da cuenta de los nuevos retos, de los nuevos aprendizajes y enseñanzas que deben de tomar en cuenta las nuevas generaciones de docentes, que trabajaran bajo la nueva Ley General de Educación 2019 y con el modelo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

CAPÍTULO 1

LA CIUDAD DE MÉXICO, EL GRAN SUEÑO DE MUCHOS.

Este capítulo da cuenta de algunos aspectos, de los pueblos donde son originarios los docentes entrevistados, los cuales son Tlapehuala un pueblo del estado de Guerrero y San Juan Ixtayopan, dichos pueblos son importantes mencionar ya que, para los docentes entrevistados forman parte de su hacer y ser dentro de las aulas escolares.

La Ciudad de México desde hace ya varios años, es considerada como un polo de atracción, es decir, que la CDMX les da la oportunidad a muchos de poder conseguir un trabajo, ya sea formal o informalmente, e incluso brinda una calidad de vida mejor para muchas de estas familias migrantes, en los mejores casos, aunque hay que reconocer que otras familias que migran a la CDMX no consiguen obtener una mejor calidad de vida. Respecto al sector educativo, cuenta con escuelas tanto privadas como públicas en todos sus niveles, algo de lo que se carece en las comunidades indígenas y zonas rurales del país. La gente que no puede migrar a los Estado Unidos, migra a la CDMX con la esperanza de poder cumplir sus sueños, así como también conseguir una estabilidad económica para toda la familia.

1.1 Tlapehuala: “Aunque ande ausente de ti, no creas que yo te olvido¹, recordando las raíces.

Tlapehuala es uno de los 80 municipios que conforman el estado de Guerrero, se ubica específicamente al noroeste de la entidad, colindando con las ciudades cercanas como lo son: Iguala, Altamirano, Arcelia, Coyuca de Catalán, Cutzamala de Pinzón, Ajuchitlán del Progreso y Tlalchapa. Su nombre se origina del náhuatl cuyo significado más común es “Tierra de los tres encantos”. Desde la memoria de los docentes entrevistados no se tiene algún registro de que se haya hablado alguna lengua originaria en el pueblo, pero, por la toponimia se cree que los primeros pobladores hablaron la lengua náhuatl, así como también, que en los días de plaza conviven varias lenguas provenientes de las comunidades y pueblos aledaños, quizás, para los entrevistados la lengua nunca fue de interés, ya que su familia nunca la hablo y como en ese tiempo el hablar la lengua no era permitida, simplemente no le tomaron importancia si alguien

¹ Letra de la canción “Tlapehuala lúcido” del autor José Isaías Salmerón Pastanes.

más la hablaba, según datos estadísticos del INEGI (2020) sólo 13 personas conservan todavía su lengua originaria en el pueblo de Tlapehuala.

En la actualidad tiene una población aproximada, según el último censo del INEGI (2020), de unos 25 mil habitantes. Una cuarta parte de su población ha emigrado a los Estados Unidos o a la CDMX en busca de mejores condiciones de vida para sus familias. Tlapehuala es un municipio, es decir, es cabecera municipal y está conformada por otras pequeñas localidades como lo es, Corral Falso, San Juan Mina, Poliutla, San Antonio de las Huertas, Morelita, Tiringueo, Tupátaro, etc.

La economía se basa principalmente de la agricultura de temporal, la ganadería, la pesca y principalmente del comercio y la producción del sombrero de palma y astilla tipo calentano (ver imagen 1) debido a que el pueblo se ubica dentro de la región Tierra Caliente donde conecta con gran parte del río Balsas.



Imagen 1: Sombrero calentano de Tlapehuala, Gro.,

Entre las características sobresalientes de los habitantes es la pobreza y la desigualdad que la mayoría sufren con respecto a algunas familias pudientes o adineradas que habitan en el pueblo.

Son alrededor de cinco familias que, a lo largo del tiempo, los han explotado en sus tiendas de abarrotes, tierras de cultivo, flotillas de taxis y “peseras” y en fábricas que tienen para la elaboración del sombrero de palma.

La mayoría de las viviendas eran construidas con vigas de madera y adobe, en el que se hacía una mezcla entre la tierra y el zacate despedazado, actualmente este tipo de casas ya han sido innovadas y se hace uso de cemento, tabique y otro tipo de materiales más modernos y de cierta forma resistentes.

Entre los servicios básicos, Tlapehuala cuenta hoy con un mercado, una iglesia principal, un centro de salud de primer contacto, es decir que sólo atiende enfermedades como gripa, tos y curaciones de algunas heridas que no requieran de alguna intervención, en caso de ser necesario se dirigen a otra comunidad cercana en la que son internados y/o atendidos en la clínica del

Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), poseen de un preescolar, tres primarias, dos secundarias y un Colegio de Bachilleres (COBACH) que son instituciones consideradas por la población como de baja calidad, es por ello que la mayoría de los habitantes que tienen la posibilidad de seguir estudiando la universidad tienen que dirigirse a otras comunidades, ciudades e incluso migran al puerto de Acapulco, Cuernavaca, Ixtapan o la CDMX para poder seguir estudiando, siempre y cuando las posibilidades económicas de la familia permitan hacer un gasto mayor en su educación.

Respecto a la organización del pueblo cuenta con un presidente municipal, un síndico procurador, tres regidores de mayoría relativa y dos regidores de representación proporcional.

Entre la medicina tradicional de los terracalentanos se tiene en la memoria de la gente mayor el uso de yerbas y árboles con propiedades curativas como lo son el cuachalate, que es un remedio que se utiliza para golpes o hinchazones, las hojas del árbol de nanche ayudan a curar la diarrea y cólicos, las hojas del palo mulato que alivia el salpullido, así como también la utilización de ciertos animales como lo son los sapos para curar ciertas lesiones en las pantorrillas.

Como en muchos de los pueblos de México en Tlapehuala aún existen ciertas leyendas, cuentos y relatos que han sido transmitidos de forma oral de generación en generación como: leyendas de nahuales o chaneques quienes eran como unos “enanitos” que al enojarse echaban lo que se conoce como “bola” es decir como una mala vibra que provocaba una alteración en las amígdalas de las personas quienes reciben el mal.

Entre los grandes personajes se recuerda a J. Isaías Salmerón Pastanes, quien fue un compositor, arreglista, virtuoso del violín de la música tradicional mexicana de tierra caliente.

La mayor parte de la población practica la religión católica, pero también en el pueblo se sabe que hay personas que practican diversas variantes del cristianismo. Haciendo mención de las fiestas y ferias importantes que se celebran en la comunidad, está el 15 de Agosto que se festeja en la cabecera municipal la Asunción de la Virgen María, quien es la patrona de la población, también en el mes de Agosto se organiza la fiesta de las “chicoterías”, “mojigangas” que se visten de mujer u hombre, con ropa estrafalaria, máscaras especiales y chicotes en las manos, que bailan en las calles al ritmo de la música, donde el público es partícipe empujándose o burlándose de ellos en este caso ellas, en el mes de Julio se celebra en la población el día de las lavanderas, que es un evento que se refiere al lavado que se hace a la orilla del Río Balsas o

arroyos, y por último, en el mes de Noviembre se realiza la feria del sombrero donde todos los productores exponen sus puestos y se corona a una reina quien tiene que cumplir con las características que le solicitan, como por ejemplo ser originaria del pueblo y tener entre 18 a 25 años.

Por otro lado, el clima de Tlapehuala no varía mucho, es entre los 35 a 45 grados centígrados prácticamente todo el año, es decir que el clima es muy seco por lo que en su flora abundan los árboles de talla baja como: huizache, cuitaz, cascalote, cirrián y corongoro, la palma, siendo esta última, la materia prima de los sombreros calentanos. Respecto a la fauna se puede todavía observar algunos zanates, zopilotes, gavilanes, palomas silvestres, coyotes, venados, conejo, ratón de campo, tejón, armadillo, mapache, zorros, iguanas, víboras, zorros y puerco espín, las lagartijas, sapos que salen en los tiempos de lluvia y alacranes.

Respecto a lo anterior, Bonfil (1990) menciona que existen particularidades propias y ajenas de cada cultura tal es el caso del pueblo de Tlapehuala que tiene un olor especial al llegar a la comunidad, entre las comidas y gustos típicos encontramos el pan de vaqueta, los rosquetes que se combinan con el olor a la canela, arepas, toqueres, la calabaza horneada, las gelatinas con rompopo, comidas como el aporreado, los frijoles puercos, el tamal de nejo, tamal de cápita, tortitas de queso de cincho y pozole rojo.



Foto 1: Maestro Elías portando el traje calentano. Archivo familiar del docente.

Actualmente sólo se usa el traje típico por la gente mayor como los abuelos y en ciertos eventos importantes. Las mujeres utilizan faldas amplias y largas con colores llamativos con diseños floreados o brocados, la blusa es de color blanco, regularmente manga corta, que se adornan con encajes o cintas de colores haciendo juego con la falda acompañándolos con ciertos accesorios como pulseras, anillos, aretes, por lo general acompañan su traje con tacones o huaraches de cuero, que también son elaborados en la localidad. En el caso de los hombres usan el calzón de manta, sin bolsas, el cual se sujeta con dos cintas de la misma tela, el algodón es cerrado o suelto, con manga larga y sin cuello en el que amarran a su alrededor un paliacate rojo y llevan puesto sus huaraches y su sombrero como todo un calentano (ver Foto 1).

1.2 San Juan Ixtayopan: “Lugar donde abunda la blancura”

San Juan Ixtayopan es uno de los siete pueblos originarios que conforman la alcaldía de Tláhuac, anteriormente conocidas como delegaciones², se encuentra instaurada al sur de la Ciudad de México, en lo que era conocido como la rivera del lago de Chalco. Aproximadamente según el último censo del INEGI cuenta con unos 23 mil habitantes. Comparte una tradición cultural en la que tuvo una gran importancia el modo de vida lacustre, es decir desarrollaron saberes relacionados con la explotación sistemática de los recursos ofrecidos por el sistema lacustre de la Cuenca de México, en la que tuvo un lugar importante la pesca, la recolección de diversos productos de la fauna, la caza y el consumo de una extensa variedad de plantas silvestres. El pueblo se divide en cinco barrios: La Soledad, La Concepción, La Asunción, La Lupita y San Agustín, además de sus siete colonias las cuales son: Francisco Villa, Jaime Torres Bodet, El Rosario, Tierra Blanca, Peña Alta, Jardines del Llano y Olivar Santa María.

El pueblo está compuesto en su mayoría por terrenos ejidales los cuales son aprovechados por los pobladores para la siembra de maíz, frijol, chile, calabaza, verdolagas, alfalfa, rábano y avena, que son también el sustento de los pobladores oriundos.

Entre sus antecedentes se sabe que Ixtayopan tiene sus orígenes desde la época prehispánica, aunque en la actualidad no se sabe muy bien la fecha exacta de su fundación, sus primeros pobladores fueron chichimecas. Cuenta con una variedad de leyendas orales, que son transmitidas de generación en generación por los abuelos, del cómo se fundó y de la época revolucionaria. Entre sus tradiciones y costumbres principales se encuentran las fiestas patronales quienes son organizadas por los mayordomos de cada barrio, quienes piden, una cooperación a todo el pueblo, tradiciones como el día de muertos, semana santa, el baile de los danzantes, las pastoras y la feria del elote, la cual se celebra cada año en el mes de agosto por los ejidatarios.

Hasta el momento no se cuentan con registros de que se haya hablado alguna lengua originaria, pero se cree que, por la conjugación del nombre del pueblo y por las cercanías que tiene con las alcaldías Milpa Alta y Xochimilco que, en estos pueblos aún se conserva la lengua náhuatl, pudieron haber habitado hablantes de esta.

² En octubre de 2018 se dio el cambio con la finalidad de que las alcaldías tuvieran una mayor autonomía.

El nombre del pueblo cuenta con una toponimia que combina la terminología de origen náhuatl con el nombre de un santo católico, Ixtayopan que deriva de los vocablos íztac (blanco), yo (sufijo abundancial) y pan (sufijo equivalente a "sobre"), se puede traducir como lugar donde abunda la blancura, tierra blanca o como lugar sobre la sal.



Foto 2: Maestra Julia, con la vestimenta de San Juan Ixtayopan, Tláhuac, CDMX. Archivo familiar de la docente.

Los platillos típicos del pueblo son: chile zolote que se acompaña con carne de puerco, algunos otros derivados del elote, así mismo existe una bebida alcohólica que es preparada con la fruta de la temporada navideña y alcohol de caña, de la cual sólo tres pobladores poseen la habilidad de su elaboración original.

El traje típico que se portaba en la época de los abuelos para las mujeres era una blusa bordada en punto de cruz y en la parte inferior se utilizaba un chincuate³, huaraches, rebozos coloridos en la cabeza y diversos accesorios (ver Foto 2).

La mayoría de la población goza de los servicios públicos básicos: drenaje, agua potable, alumbrado, educación y salud. En lo que refiere a instalaciones culturales, se cuenta con: la biblioteca-museo Tomás Medina Villarroel, el centro comunitario jardines del llano y la biblioteca centro comunitario Jaime Torres Bodet, en estos lugares se brindan servicios culturales, recreativos, de fomento educativo, todo ello mediante los talleres y actividades manuales.

En cuanto a educación, los centros educativos los integran siete escuelas de nivel básico, una de estas es la Escuela Secundaria #162 “Francisco Monterde” en la que la maestra Julia trabajó durante 30 años, dicha escuela se fundó en el año de 1970, con una matrícula extensa y una plantilla de docentes muy comprometida con su labor. La mayor parte de los alumnos de esta escuela son de pueblos circunvecinos que son también considerados como pueblos originarios por conservar tradiciones y costumbres particulares, como: Mixquic, Tetelco, Tecomilt y Tláhuac, también se encuentra la escuela primaria Popol Vuh la cual en noviembre del 2004 se vio envuelta en un conflicto entre policías, padres de familia y vecinos que aseguraban que los primeros estaban secuestrando niños de dicha escuela.

³ Era una falda elaborada con manta y tela de rebozo.

Respecto al nivel superior cuentan con un Instituto Tecnológico que en su plan de estudios ofrece diversas ingenierías. En cuanto a instituciones de salud, el pueblo tiene un centro de salud de primer nivel y un centro de desarrollo comunitario llamado “casa de la mujer campesina”, el cual ofrece un acompañamiento a las mujeres víctimas de violencia doméstica, principalmente, otorgándoles talleres gratuitos para poderlas hacer independientes afectiva-económicamente. El pueblo al encontrarse en la zona conurbada de la ciudad de México tiene cerca otras opciones de desarrollo escolar que están fuera del mismo.

Con respecto a las actividades culturales y deportivas que se practica en el pueblo, han adoptado y destacado en el deporte de “pelota vasca” (frontón) el cual ha dado grandes atletas, que han representado a México en competencias internacionales y nacionales tal es el caso como Fernando Medina (Momo) y Carlos Calderas Vallejo que han ganado la medalla de oro en los juegos Panamericanos celebrados en Guadalajara en el año 2011 y diversas medallas en Francia y España que han sido orgullo para la mayoría de los sanjuaneros.

Actualmente el pueblo atraviesa cambios importantes en la constitución de su demografía, misma que ha tenido un impacto en las tradiciones, usos y costumbres de éste, lo anterior se deriva a causa de que han migrado personas de otras zonas de la Ciudad de México e incluso del país al pueblo, y esto ha conllevado a una alza de habitantes no originarios, quienes traen consigo otra ideologías y hábitos, los cuales han ido perturbando la tranquilidad de la que antes gozaba por ser un lugar rural, también han decaído las tradiciones y costumbres por la convivencia, se ha visto un incremento en los índices de delincuencia e inseguridad, cabe aclarar que no todas las personas que han emigrado a este pueblo han traído dichas problemáticas, la razón principal por la que han llegado a residir aquí es porque aún existen terrenos y espacios que los mismos nativos han puesto a la venta como salida a problemas económicos y por migración.

1.3 La docencia como herencia familiar: Una posibilidad de superación y mejora de una calidad de vida.

Desde los años ochenta como en la actualidad, el poder estudiar una licenciatura es una cuestión que involucra aspectos económicos, políticos y culturales, pero sobre todo el más importante, son las posibilidades económicas con las que cuenta la familia para seguir estudiando y “ser alguien en la vida”, es por ello que muchos eligen una carrera en la que los gastos puedan ser solventados y sobre todo es una elección que para muchos será aquella fuente de ingresos

que cambiará la vida de toda una familia, tal fue el caso de los cinco maestros entrevistados quienes estudiaron para ser profesores como una posibilidad de superación y como herencia, es decir en los siguientes dos casos, fueron los hermanos mayores quienes eligieron la profesión de los menores.

1.3.1 “La escuela te abrirá los ojos”: La importancia de estudiar.

La maestra Julia y la maestra Soledad.

La maestra Julia y la maestra Soledad quienes cabe mencionar que son hermanas, con dos años de diferencia, provienen de una familia conformada por seis hermanos, es decir, cuatro varones mayores y ellas dos, las únicas mujeres que ocupan el quinto y sexto lugar, todos ellos originarios del pueblo de San Juan Ixtayopan, pueblo perteneciente a la Alcaldía de Tláhuac. Su padre se dedicaba al campo y por varios años se fue a trabajar a Estados Unidos con el programa bracero⁴ dejando a sus hijos a cargo de su esposa y sus padres, es decir los abuelos paternos. Su madre se dedicaba al cuidado del hogar, al cuidado y engorda de las diferentes especies de animales de corral y por muchos años hasta que su cuerpo aguantó y su memoria le ayudó, se dedicó a la elaboración y venta de longaniza. Cada mañana desde las 4:00 am, la señora a quien nombraremos como Señora Carmen, madre de las maestras Julia y Soledad, se dirigía con sus botes de plástico, a la parada en espera del camión, que la llevaba al pueblo de Milpa Alta para comprar su retazo⁵ en los grandes obradores del poblado, así como también, la compra de los demás ingredientes que utilizaba para su elaboración, la cual vendía y repartía en algunas tiendas de abarrotes del pueblo de San Juan Ixtayopan o de los pueblos aledaños, siendo el ingreso principal por muchos años de la familia. Hay que tener en cuenta que la señora Carmen y las maestras vivieron una época difícil la mayor parte de su vida, predominaba una ideología machista arraigada, así como la violencia y la discriminación a la mujer, eran visto como algo normal, como mencionan algunos artículos sobre la discriminación de género, por ejemplo:

La discriminación de género ocupa un lugar importante en esta investigación, no sólo porque las mujeres constituimos mayoría demográfica sino porque este

⁴ Fue un acuerdo binacional que patrocinó el cruce legal y temporal de alrededor de 5 millones de trabajadores provenientes de México a Estados Unidos en el año de 1942, es decir varios mexicanos se registraban en el programa para trabajar como agricultores y recolectores.

⁵ Pedazos de carne que sobraba del destajo de la res.

tipo de discriminación es uno de los más tolerados y naturalizados en el imaginario colectivo, y ello tiene consecuencias graves tanto para ellas como para los miembros de sus familias. (CONAPRED,2007, p. 8)

La dieta alimenticia de la familia provenía principalmente de las cosechas y de los animales de corral, los cuales su madre cuidaba, como: huevo, carne de gallina, puerco, borregos y leche de vaca y de la milpa de su padre como: maíz, verdolagas, avena entre otros más.

Fue una vida un poco difícil para las maestras y sus hermanos, pues la ideología de su padre siempre fue involucrar a los varones al campo, lo cual era una tarea muy dura, cansada y difícil y muchas veces acompañada de golpes, ellas siendo las únicas hijas mujeres se tenían que dedicar al cuidado y las labores del hogar, es decir, que hasta su juventud realizaban las mismas actividades que su padre ordenaba. Su padre el señor Félix cursó hasta el segundo año de primaria y sólo aprendió a leer y a escribir, ya que su padre, quien era muy apegado a la iglesia siguió los consejos de los sacerdotes que en ese entonces, amenazaban a la población de no mandar a sus hijos a las escuelas o serían excomulgados, así que desde su niñez trabajó las tierras de su padre, por otro lado la señora Carmen cursó hasta el tercer año de primaria y de igual manera, sólo aprendió a leer y a escribir, su situación fue diferente pues, según les comentó a sus hijas y nietos, que un día la regañaron en la escuela por no hacer la tarea lo cual le causó miedo, por lo que dejó de asistir a clases. Hay que recordar que en esos años los profesores tenían el permiso de los padres para sancionar a sus hijos e incluso, darles un golpe. Los cuatro hijos varones de la señora Carmen, hermanos de las maestras Julia y Soledad, sólo acabaron la secundaria, posteriormente hicieron su vida independiente y tres de ellos aprendieron el oficio de su madre, es decir, la elaboración y venta de la longaniza que hasta la fecha siguen conservando como el ingreso principal. El otro de los hijos, siguió los pasos de su padre trabajando como bracero en Canadá, él era quien aportaba mayor ingreso para su mamá y con ese recurso les ayudaba a sus hermanas en la compra de algunos útiles que ellas necesitaran para seguir estudiando, ya que fueron las únicas que lograron terminar una carrera.

Maestra Julia

La maestra Julia fue la primera en ingresar a la Escuela Nacional de Maestros de capacitación para el Trabajo Industrial (ENaMaCTI). En el año de 1980 al concluir la secundaria logró entrar a esta institución ya que, antes de 1984, los estudios que se requerían para ingresar a normal básica eran de secundaria.

La ilusión a la que se aferró la señora Carmen para que sus hijas pudieran continuar y terminar sus estudios, a pesar de que su esposo, el señor Félix no estaba de acuerdo y se negaba a dar apoyo de cualquier tipo, siempre con la mentalidad de que la escuela sólo era para varones y las mujeres tenían que dedicarse al hogar. Cuando la señora Carmen se enteró por medio de una conocida que en la ENaMaCTI había un movimiento estudiantil que tenían la finalidad de que los jóvenes que habían sido rechazados pudieran obtener un lugar en la institución, le habló a su hija de dicha normal y se la encargó a su conocida para que se fuera y pudiera conseguir un lugar, pues debido a sus ocupaciones ella no podía acompañar a su hija. En ese mismo año, gracias al movimiento estudiantil, la maestra Julia logró entrar en la especialidad de Dibujo Técnico Industrial, ya que, cuando estuvo en la secundaria cursó ese taller durante sus tres años teniendo la ilusión de algún día ser maestra. Entró en el turno vespertino, una situación en la que la distancia no fue un impedimento, pero si fue difícil.

La maestra Julia tenía que despertarse desde muy temprano para realizar sus labores, primero aquellas tareas del hogar, dejar limpia su casa y posteriormente, las actividades de la escuela como sus tareas, al término tenía que bañarse y salir de su casa a la 1:00 pm para llegar a la ENaMaCTI a las 3:00 pm, que era la hora de entrada. El traslado comenzaba con un transporte colectivo del pueblo de San Juan Ixtayopan hasta el Metro Taxqueña, aproximadamente de una hora; de allí se dirigía al Metro Normal con un tiempo aproximado de 30 minutos, después de allí tomaba una combi la cual la dejaba enfrente de la escuela en 30 minutos. La hora de salida era a las 9:00 pm llegando a su hogar a las 11:00 pm si bien le iba y si es que no era temporada de lluvia, ya que, si era el caso se tardaba un poco más. Siempre iba limitada pues el apoyo económico que su madre podía darle era justo para sus pasajes. Nunca pudo comprarse algún libro, pero nunca le faltaron “moneditas” para poder dirigirse a la escuela.

Maestra soledad

Por otro lado, en el año de 1982 dos años después de haber ingresado la maestra Julia a la institución y de haber conocido al maestro Elías de quien más adelante hablaremos, pero es importante mencionar que fue parte de las luchas y movimientos de los alumnos de esta escuela, lograron que su hermana, la maestra Soledad obtuviera un lugar, ya que presentó su examen, pero no logró entrar por ese medio. La señora Carmen quiso que sus hijas estudiaran juntas para que así pudieran dirigirse y acompañarse una con la otra. La maestra Soledad estudió la carrera de Industria del Vestido mejor conocida como el Taller de Corte y Confección en las escuelas secundarias de la CDMX que de igual manera fue el taller que cursó en la secundaria.

Al ya ir juntas a la institución el traslado era el mismo, las dos iban en el mismo turno, se paraban temprano para realizar diario las mismas actividades, cuando era su hora de salida no se quedaban a platicar con sus amigas y amigos, pues tenían que llegar lo más rápido que pudieran al Metro Taxqueña en donde salía el autobús o “los coches de cuatro puertas”, como lo llamaban, una vecina del pueblo, les hacía el favor de apartarles un lugar en las grandes filas para que en cuanto llegaran sólo esperaran cinco minutos y pudieran subirse; había días que tenían que pagar copias y no les alcanzaba el dinero para el regreso de las dos, así que a escondidas una pagaba y distraía al chofer o a los policías que cuidaban los torniquetes para que la otra pudiera entrar sin ser vista, si era el caso que fueran tiempos de lluvia tenían que tomar “el carro de 4 puertas”, las maestras siempre le pedían a su mamá, que las esperara por la noche en la parada, ya que a veces no tenían para pagar el carro o el autobús. Así fue durante los 4 años que estuvieron cada uno en la escuela.

Recuerdo que siempre mi madre nos esperaba en la parada, todos los días, aunque estuviera lloviendo, en su mandil siempre sacaba unas monedas para pagar nuestro transporte, no sé cómo le hacía para conseguir monedas, pues mi padre nunca le interesó nuestra educación, pero mi madre siempre nos dio dinero para poder irnos, siempre limitadas, pero íbamos y regresábamos, ¿Sabes? A mí me gustan muchas las galletas canelitas, cuando mi madre nos daba más moneditas era lo que comíamos, vendían las canelitas en paquetitos de dos galletas una para mi hermana y una para mí (Mtra. Julia, Entrevista, 18/ Dic/ 2020).

Cuando las maestras Julia y Soledad llegaban a su hogar, la cena ya estaba servida, aquella cena que era también su comida, pues al ir limitadas sólo con su pasaje, no les alcanzaba para poder comprarse algo en el camino. Cenaban solas, pues su madre al estar sus hijas en casa se iba a dormir ya que al otro día tenía que madrugar. Así fue su época de estudiantes, en la que sólo recibieron el apoyo de su madre y a quien extrañan y agradecen con mucho amor la valentía y la fuerza de aferrarse para que sus hijas tuvieran estudios y fueran alguien en la vida, ya que como les decía siempre “*la escuela les abrirá los ojos, la escuela es la única que les dará una mejor vida, les abrirá muchas oportunidades, la escuela les ayudará a ser alguien en esta vida*” (Mtra. Soledad, 18/ Dic/ 2020). Y no se equivocó, pues fue una frase que marcó a sus hijas y sus nietos.

Después de haber concluido sus estudios, la Normal básica les otorgaba una plaza de 12 horas en aquellas escuelas que solicitaban una maestra o maestro de una especialidad específica, en el caso de la maestra Julia le otorgaron su nombramiento en una escuela secundaria que se ubicaba en la Alcaldía Milpa Alta, posteriormente se le presentó la oportunidad de cambiarse de escuela a una de la Alcaldía Xochimilco y posteriormente se cambió a la escuela secundaria número 162 en el pueblo donde ella vive es decir en el pueblo de San Juan Ixtayopan.

En el caso de la maestra Soledad fue diferente, pues a ella le otorgaron una plaza base de seis horas en una escuela secundaria que estaba instaurada en el Estado de Nuevo León, pero al mismo tiempo se abrió una posibilidad en una escuela secundaria diurna turno vespertino en la CDMX, unos años después de haber entrado a trabajar en la escuela secundaria diurna, por medio de una propuesta de un director logró conseguir otras horas en una escuela secundaria técnica en el turno matutino.

1.3.2; Licenciado, médico, ingeniero o profesor?

Del otro contexto antes mencionado, es originaria la familia Díaz, quienes también son maestros y quienes emigraron del pueblo de Tlapehuala a la Ciudad de México en el año de 1972, en busca de una mejor calidad de vida y educación, ya que como menciona Lucas Campo (2016):

Los desplazamientos de poblaciones son fenómenos muy antiguos que se deben a causas que han ido variando según los lugares y las épocas, pero las condiciones son las mismas. El desarrollo económico crea riqueza y trabajo sólo para unos pocos, y pobreza, exclusión y destrucción para la gran mayoría, éstos toman la forma de grandes migraciones forzadas que se deben tanto a una desigualdad, no democrática e injusta distribución de la riqueza, como a causas políticas, culturales, de género, étnicas y religiosas. Esto obliga a ciertas poblaciones, como los miembros de pueblos originarios o no originarios a buscar otras condiciones de mejora de las condiciones de vida para ellos y sus familias. (p.3)

Tal fue el caso del maestro Porfirio, el maestro Elías y la maestra Maria Elena, quienes también son hermanos y nacieron y vivieron sus primeros años en Tlapehuala, un pueblo en un contexto socioeconómico, político y cultural difícil. Son parte de una familia numerosa compuesta por

nueve hermanos, cuatro mujeres y cinco varones. El hermano mayor José, y su madre, la señora Ana, tuvieron la gran visión de salir del pueblo ya que las condiciones de vida de la familia Díaz en esa época, eran de extrema pobreza; su padre se dedicaba a la agricultura y a la albañilería, su madre se dedicaba al hogar, pero como consecuencia de la pobreza gran parte de su vida se dedicó a lavar y planchar ropa ajena para obtener un ingreso que sirvió para la manutención de la familia. Las exigencias económicas la llevaron también a aprender otros oficios como elaboración de chocolate y la producción de pan, ambos productos eran vendidos en la plaza del pueblo. El poder alimentar a los nueve era una tarea difícil, así que desde niños tuvieron que buscar pequeños empleos como: ayudantes de los puestos del mercado, hacer algún mandado, a trabajar la tierra de los caciques, también muchos de ellos se enfrentaron al comercio.

El señor Isaac y la señora Ana fueron analfabetas, nunca pudieron asistir a la escuela y se casaron muy jóvenes, en ese entonces casaban a las mujeres con alguien que tuviera dinero para sacar a toda la familia adelante, el señor Isaac era el único albañil en ese entonces que construía las casas de adobe, el problema fue que estas casas se fueron modernizando con las construcciones de cemento. La señora Ana y el señor Isaac no sabían leer y escribir, lo cual no fue un impedimento para poder llegar a la Ciudad de México y apoyar a sus hijos en sus estudios. De los nueve hermanos, sólo ocho lograron tener una profesión y muchos de ellos tienen alguna maestría, doctorado y otra carrera que fue pagada ya no por sus padres, sino por ellos mismos, al estar trabajando como profesores en la CDMX. La educación que pudieran tener sus hijos siempre fue la mejor herencia que les pudieron haber dejado como ellos siempre hacían mención. La señora Ana también se aferró a que sus hijos pudieran seguir estudiando.

El hermano mayor, José, fue el primero que emigró a la CDMX en el año 1965, en compañía de unos paisanos conocidos de su abuela, que le dieron hospedaje para poder concluir su secundaria. Al término de ésta, ingresó a la ENaMaCTI y estudió la especialidad de Electricidad, al egresar le dieron automáticamente su plaza y tuvo suerte para lograr horas en escuelas secundarias diurnas y técnicas por el buen promedio que siempre tuvo.

Las condiciones en las que vivían el señor Isaac, la señora Ana, los tres maestros y sus demás hermanos y hermanas en el pueblo eran muy difíciles, estaban desempleados, un sobrino que trabajaba en la capital, llegó de visita y al ver las condiciones en la que se encontraban sus tíos decidió ofrecerle trabajo al señor Isaac en la misma capital, trabajando en las famosas lumbreras es decir construyendo los drenajes profundos, así que la señora Ana se animó y se

trajo a la ciudad sólo a las cuatro mujeres, entre ellas a la maestra María Elena con tan sólo 4 años de edad, dejando a los hombres, es decir al maestro Porfirio, al maestro Elías y otros dos hermanos en el pueblo, con la finalidad de que terminaran el ciclo escolar. Al término de este les mandaron dinero para que compraran su boleto para tomar el camión que los reencontraría con sus padres y hermanas y rápidamente, con ayuda de su hijo mayor y de otros familiares, los pudieron meter a todos a las escuelas de la CDMX cada uno con diferentes vivencias y diferentes experiencias.

El ser maestro fue para el maestro Elías, el maestro Porfirio y la maestra María Elena una inspiración promovida por el hermano mayor José, al egresar él de la ENaMaCTI le otorgaron su tiempo completo en una escuela secundaria, en aquel tiempo el salario de los maestros había tenido un aumento sustancial, muy significativo como consecuencia de la efervescencia política que se estaba viviendo en el país con motivo del movimiento estudiantil de 1968. El nuevo sexenio de Luis Echeverría Álvarez, propició una serie de cambios que eran necesarios en el país, entre ellos, la cuestión del salario.

También en aquellos años el abrazar esta profesión era fundamentalmente una opción de vida, era buscar un desarrollo personal, profesional y además porque el ser maestro, el ser educador tenía un aprecio y un reconocimiento social, los cuales con el paso del tiempo la historia del docente ha sufrido grandes cambios.

El maestro Porfirio

El maestro Porfirio vivió en el pueblo hasta los diez años y desde que tiene uso de razón recuerda que tanto él como sus hermanos mayores como mencioné anteriormente, contribuyeron con diversos oficios o trabajos que generaban un pequeño ingreso económico. Es decir, en la década de los sesenta, se dedicaron a vender en los bailes chicles, a bolear zapatos en la plaza, a vender gelatinas en las mañanas, paletas, fruta y pan en las tardes. Y de manera ocasional también trabajaban en el campo quitando la hierba de los extensos surcos cultivados de maíz o de ajonjolí. Tanto él como sus hermanos no conocieron el cepillo dental, los zapatos, las mochilas o las plumas porque su familia no tenía para adquirir estos “lujos”. Ni mucho menos disfrutaron de la llegada de un regalo en navidad o la llegada de los reyes magos, debido a que la pobreza no daba para eso. Tampoco disfrutaron de un pastel, de un cumpleaños, de una fiesta o de alguna celebración porque tampoco había dinero en su familia para estos gustos. Vivieron de cerca la desigualdad, la pobreza, la discriminación y burla de algunos compañeros de la escuela que eran hijos del presidente municipal o del dueño de la fábrica o

del dueño de la tienda de abarrotes o del cacique que tenía extensas tierras, es decir de los pocos adinerados que dominaban y controlaban el poder en el pueblo. El maestro Porfirio cursó hasta el cuarto año de primaria en el pueblo de Tlapehuala hasta que arribaron a la Ciudad de México junto con su familia en busca de una nueva vida y un progreso que sólo se podía encontrar viviendo en la capital del país. El maestro Porfirio concluyó su primaria en la Ciudad de México en donde cursó el quinto y sexto grado; con su origen humilde y provinciano, la vida en la ciudad lo llevo también a ser objeto de burlas, de abuso, de rechazo y discriminación por su aspecto pobre y hablar con regionalismos:

Yo cursé y terminé aquí, el quinto y sexto año en una primaria en una colonia popular complicada, en la Gustavo Madero que es la colonia Malinche, en la primaria José Clemente Orozco en el turno vespertino y cercano a esta primaria, a esta colonia están la Cerro Prieto, la Gertrudis Sánchez, la Veinte de Noviembre, son colonias que hasta la fecha siguen siendo colonias complicadas, de barrio y por ende, los que eran mis ex compañeros de salón, habían algunos muy bravucones, habían algunos muy violentos por decirlo de otra manera muy abusivos y yo que recién llegaba de provincia, del pueblo, pues yo venía con otro código de valores. Mi actitud frente a la Ciudad fue de pánico, de miedo, de adaptarme a una nueva vida que yo en el pueblo no la tenía, la gente, los regionalismos en el habla, la ropa, muchas cosas que tuve que adaptarme, pero dentro del aula recuerdo el primer día [que] llegué al salón de clases, la maestra gentilmente me dio la bienvenida, me presentó con sus alumnos que al final serían mis compañeros, me asignó un lugar dentro del salón y recuerdo que era un mesabanco para dos alumnos y yo recuerdo que de la entrada era la tercera fila y casualmente, de adelante hacia atrás era la tercera mesabanca y ahí me asignó mi lugar. Yo recuerdo que en ese momento yo llevaba mi zapato derecho con un hoyo en la parte de enfrente, en el dedo del pulgar, estaba roto, eran zapatos negros de plástico porque pues era lo que mis papás en ese tiempo podían darme, pero recuerdo mucho esta experiencia, esta anécdota porque en el mesabanco había una madera para poder colocar los pies encima, yo recuerdo que coloqué el pie izquierdo encima, pero el pie derecho lo coloqué de bajo de esa madera porque sentía vergüenza de que vieran mi zapato; transcurrió dos horas y recuerdo perfectamente que se escuchó la chicharra indicando el refrigerio y en cuanto me paré rápido se acercaron a mi

cuatro o cinco compañeros más grandes de estatura que yo y lo primero que me dijeron fue: “haber pinche campesino, haber provinciano, ¿cuánto traes de dinero?”, pero diciéndome estas expresiones de violencia, de insulto, de discriminación, dos de ellos intentando meter la mano en la bolsa de mi pantalón para tratar de encontrar alguna moneda y quitármela, sin embargo yo estaba rodeado, atrás de mi estaba el pizarrón y hacia mi lado derecho estaba la puerta de salida y en esta posición tuve la oportunidad de ver hacia mi lado izquierdo en la esquina que se acercaba otro compañero, después me enteré de que se llamaba Francisco, espero que esté bien. Francisco era un poco más alto que los cuatro que me tenían rodeado, que me estaban insultando y trataban de quitarme quizás alguna moneda, lo más seguro es que no llevara nada, pero ellos lo intentaron y entonces Francisco, recuerdo muy bien que tenía en las mejillas manchas como jotes, sus dientes recuerdo que tenía dos dientes más grandes en la parte de arriba como colmillos, entonces él se acercó en donde me tenían rodeado y recuerdo que les dijo textualmente lo siguiente “*Haber hijos de su pinche madre, que le quieren hacer a mi amigo*” me sorprendió mucho que él, sin conocerme, me considerara su amigo. Terminé el quinto y sexto año con él, en el mismo grupo y le tuve un gran aprecio, me impactó mucho ese gesto de solidaridad pero les dice estas palabras y recuerdo perfectamente bien (se ríe) porque él era más grande que los demás (...), a dos les dio un cabezazo, a uno le dio un cabezazo al otro y a los otros dos, que se quedaron impactados, seguramente lo conocían yo era el primer día que llegaba al salón y era la forma en la que me estaban recibiendo en la CDMX, yo venía de provincia obviamente con otros valores y a los otros dos Francisco, les dio unas severas patadas, se retiraron, recuerdo que me echó su brazo derecho a mi cuello y me dice “*no te preocupes, tú eres mi amigo y no te van a volver hacer nada y si te hacen algo, ya saben que se las van a ver conmigo*”. Y efectivamente, así sucedió, yo terminé felizmente la primaria, cada recreo jugábamos fútbol, y mi amigo Francisco para mí fue un gran amigo y esta anécdota la cuento porque la docencia está llena de anécdotas, la docencia es un mundo de experiencias, emociones y que uno como educador simplemente ve en sus alumnos reflejado muchos de estos momentos de discriminación, de rechazo en que no le damos la oportunidad de conocer al otro, prejuizamos, actuamos y como docente yo siempre les conté a mis alumnos esta experiencia porque yo no quería que en

mi salón de clases hubiese siquiera el intento de este tipo de burlas, humillaciones, discriminación, Fue, una gran lección que me sirvió para fortalecer mi trabajo docente con mis alumnos, pero si tuve materias volviendo a la pregunta, tanto de didáctica como de psicología que me enseñaron el cómo detectar la discriminación y en este caso el clasismo que existe mucho en el aula de las escuelas públicas. (Entrevista, 17/ Nov /2020)

Como se puede apreciar desde el maestro Porfirio la educación es un derecho de niñas, niños y adolescentes, en aulas de escuelas, donde concurren diversos alumnos pertenecientes a sectores económicos distintos e incluso culturas diferentes, por lo que la discriminación se ha hecho presente en estas escuelas y en los diferentes niveles educativos. Como podemos ver, la discriminación ha estado presente en las aulas escolares desde siempre, no sólo por ser indígenas, niñas y niños o adolescentes son discriminados, sino también por ser de una clase social baja, por el color de piel, por la forma de hablar o comportarse. La discriminación escolar ha provocado la deserción escolar como menciona Roberts (2012 en Gómez, 2015):

En México, las condiciones de desigualdad y hasta la discriminación hacia los jóvenes indígenas han provocado que en este momento dos o tres de cada 100 tenga estudios universitarios, a pesar de que el gobierno federal ofrece apoyos económicos a 35,000 estudiantes provenientes de las comunidades indígenas “no son suficientes para solucionar la exclusión” hacia ese grupo.

El tema de la discriminación la encontramos en todos los sectores, pareciera ser que la discriminación es parte de la vida cotidiana, hay que tener en cuenta que existe un derecho a la no discriminación, se han creado artículos, acuerdos, convenciones sobre este tema, pero lamentablemente solo se han quedado en un papel por escrito y la mayoría de la población no las tiene en cuenta, como menciona Garduño (2010 en Gómez, 2015) existen diferentes formas de discriminación, por ejemplo:

1. La discriminación verbal que mediante expresiones o chistes estigmatiza de manera informal a un grupo: “mata a un chilango”, “no seas indio”; “pareces indio”; “te bajaron del cerro a tamborazos”, por ejemplo.
2. La discriminación conductual: por ejemplo, “no compres a los chinos”, “no contrates a un mixteco o a un indio”.

3. La discriminación institucional directa: por ejemplo, rechazar el uso de la lengua indígena en la escuela.
4. La discriminación institucional indirecta cuando se impide a los pueblos el uso y disfrute de recursos para el acceso al agua para pesca o se les despoja de la tierra para el cultivo. (p. 22)

En el año de 1980 el maestro Porfirio ingresó a la ENaMaCTI, normal en la que se formó como maestro. En aquel tiempo estudió la especialidad de electricidad, que posteriormente se llamó electrotecnia; cursó ocho semestres más un año de práctica profesional; al egresar en el año de 1985, la Secretaría de Educación Pública (SEP) le otorgó su plaza y a partir de ese momento se incorporó al servicio en el cual duró 34 años. El maestro Porfirio impartió solo unos cuantos años el taller de electrotecnia hasta que se enteró a través de una convocatoria de la Dirección General de Educación Normal que ofrecían una licenciatura en docencia para maestros en servicio, así que estudió esta licenciatura, de 1986 a 1990, todos los sábados y en las vacaciones de julio y agosto, para poder concluirla. Unos años después el maestro Porfirio abandonó su especialidad ya que logró entrar a la escuela Normal Superior de México en la que se especializó en la licenciatura de Ciencias Sociales, una vez que egresó, la SEP le otorgó otra plaza, en la especialidad de Historia, las horas que el maestro tenía en el área tecnológica se las asignaron todas en el área académica para poder ejercerlas ahora como maestro de Historia y desde entonces impartió Historia Universal e Historia de México en algunas escuelas secundarias de la CDMX.

El maestro Elías

El maestro Elías terminó la primaria en el pueblo y al llegar a la ciudad cursó la secundaria ubicada en la delegación Gustavo Madero en la colonia Ticomán secundaria diurna 110, su hermano mayor que ya era docente, por medio de una amiga que era directora, pudo ayudarlo para que ingresara en esta escuela. Su primera impresión al ingresar fue de miedo, el temor siempre fue que se burlaran de él por su ropa, por sus zapatos y su aspecto, incluso estando en la ciudad toda la familia, la solvencia económica era difícil, pues los padres se dedicaban al comercio informal, vendían ropa en los grandes tianguis, pilas o comida; el hijo mayor, José, desde que llegaron a la ciudad, metió a trabajar sólo a los varones; repartían hielo, hacían mandados y eran chalanos de los puestos en los tianguis; el hermano mayor era quien apoyaba para la educación de todos sus hermanos y los gastos del hogar.

El salir del pueblo fue un cambio radical, era todo diferente, la forma de hablar, las comidas, el tener que agarrar camiones era algo nuevo, pero tuvieron que adaptarse a la ciudad tanto al clima, tipo de vida y conductas que tuvieron que optar para ser parte de la sociedad.

Para el maestro Elías la docencia no estaba en sus planes, él quería estudiar como muchos de sus hermanos, carreras que en ese entonces eran difícil de solventar, él quería estudiar medicina “yo quería ser un buen doctor” (Entrevista, 18/11/2020). Pero las condiciones económicas no eran favorables para poder solventar los gastos de una carrera de medicina a nivel superior, su hermano mayor José lo hizo reflexionar que era mejor tomar la carrera de docencia para que posteriormente pudiera gozar de los beneficios que obtenían los maestros en cuestión económica, social y cultural. En el año de 1978 ingresó de igual manera a la ENaMaCTI en la especialidad de electrónica. Al egresar en el año de 1983, obtuvo como todos, una plaza base y a diferencia de sus hermanos, él ingresó a trabajar en el nivel medio superior, es decir en el CETIs número 1, que se ubica en la alcaldía Tláhuac en la zona de Tlaltenco, impartiendo la materia de matemáticas. Posteriormente, en el año de 1992 se presentó la oportunidad de conseguir unas horas en nivel básico, es decir ingresó a trabajar en la Secundaria General número 153 en la colonia de Constitución de 1917, donde realizó la solicitud pertinente, posteriormente logró conseguir su cambio en la escuela secundaria número 154 ubicada en la misma zona en la que se encuentra el CETIs 1, impartiendo en ellas durante 34 años la materia de Matemáticas.

Respecto al traslado que hacían tanto el maestro Porfirio, el maestro Elías y la maestra María Elena para llegar a la ENaMaCTI era el mismo. Vivían en la ampliación Santiago Acahualtepec, dentro de la Alcaldía Iztapalapa, es decir al oriente de la de la ciudad, la duración del traslado era de 2 horas, tomaban un camión que los llevaba al Metro Ermita y de allí se dirigían al Metro Normal y para finalizar una combi que los dejaba enfrente de la escuela, todos en el turno vespertino, por las mañanas los varones se dirigían un rato a trabajar, realizaban sus tareas y se iban a la escuela. Sus padres y su hermano José los mandaban limitados, sólo con el pasaje, pues no podían apoyarlos con más.

El maestro Elías, una vez que entró en la ENaMaCTI siempre estuvo al frente de los movimientos estudiantiles que se organizaban. uno de ellos fue en el año de 1982 los aspirantes rechazados, padres de familia, pidieron el apoyo al consejo estudiantil, iniciando un movimiento para exigirle a la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), lugares para continuar sus estudios en

la institución, argumentando el derecho a la educación que tiene todo mexicano contemplado en el Artículo 3° Constitucional.

Eran movimientos que consistían en marchas, bloqueos, toma de instituciones como la SEP y la DGETI, de tres a cuatro meses (de junio- octubre). Las marchas consistían en contingentes formados por aspirantes, padres y madres de familia, alumnos que simpatizaban con el movimiento, casas de estudiantes como: la Casa de estudiantes del estado de Guerrero (casa Guerrero), Casa de estudiantes del estado de Oaxaca (casa Oaxaca) y organizaciones sociales: FEP (Frente de Estudiantes Politécnicos), COCEI (Coalición Obrera, Campesina, Estudiantil del Istmo), sindicatos independientes como la CNTE (Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación). Las marchas iniciaban en las instalaciones de la escuela y continuaban sobre la Avenida de Las granjas, hasta llegar a la Glorieta de Camarones, donde se realizaban mítines, pintas, boteos, difusión de periódico, volantes, bloqueando el paso a los vehículos, para informar al pueblo el motivo de la lucha y solicitando el apoyo y comprensión. Las marchas continuaban sobre Cuitláhuac y Mariano Escobedo hasta llegar a la avenida México Tacuba y llegar a DGETI y, posteriormente, a la SEP.

Los alumnos de la ENaMaCTI por medio de boteos, pagaban para que las noticias fueran publicadas en un espacio que los periódicos les daban, dichos periódicos que en esa época estaban eran los siguientes: *Uno más uno*, *Novedades*, *Excélsior* y revistas como *¡Por esto!* Se pedía se recibiera una comisión negociadora, formada por padres de familia, alumnos del consejo estudiantil y aspirantes rechazados, quienes tenían la representatividad del movimiento para acordar las soluciones con las autoridades. Por parte de la Dirección General el comisionado para solucionar dicho problema era el Lic. Jorge de Tavira que era colaborador directo del entonces director general de DGETI, Lic. Juan Leonardo Sánchez Cuéllar, planteándose el objetivo del movimiento, que consistía en obtener autorización de 500 lugares más, entablando un diálogo de argumentos por parte de los aspirantes del por qué querían ingresar a la institución. En la primera toma la respuesta de la autoridad era deponer la actitud, ya que no había más lugares. En esos tiempos, estaba como Secretario de Educación Pública, el Lic. Jesús Reyes Heróles y, ante la insistencia de las marchas y bloqueos, la autoridad se fue sensibilizando al problema al ver que la mayoría eran gente de provincia, con una oferta de pocos lugares, respuesta que no convenía al interés, llegando como última medida de presión la toma y huelga de hambre de 15 días al edificio donde se encontraban otras dependencias de la Dirección General como la Dirección de los tecnológicos regionales, pagadurías y archivos, afectando las actividades laborales.

Dada la afectación de las actividades laborales intervinieron algunos personajes para que se abandonara el edificio, como Rosario Robles de Piedra y representantes de la SEP, y con esto se logró que la autoridad autorizará 200 lugares más y con ello el triunfo del movimiento. Dentro de estos movimientos pudieron ingresar a la ENaMaCTI la maestra Julia y la maestra Soledad.

La maestra María Elena

La maestra María Elena llegó a la ciudad cuando tenía tan sólo cuatro años, cursando aquí todos los niveles educativos, a diferencia de sus hermanos mayores, a ella no le tocó vivir burlas como los demás, desde chica su modo de vida fue diferente, es decir ya no fue criada en el pueblo sino en la ciudad cambiado la forma de vestir, la forma de pensar y la forma de comportarse, en el año de 1982 ingresó a la ENaMaCTI en la especialidad de Secretariado o mejor conocido como el taller de Taquimecanografía, en el año de 1986 egreso de la institución consiguiendo su colocación tomando en cuenta el escalafón y respetando el convenio de la SEP, que era que a todos los alumnos normalistas la SEP les proporcionaba una plaza tomando en cuenta los lugares que se ofertaban y tenían a su disposición, algunas de estas plazas se les otorgaban en provincia, en este caso la maestra logró conseguir su base en una escuela secundaria en la Alcaldía de Iztapalapa, a diferencia de sus hermanos, ella considera que hay veces que siente que su ciclo en una escuela terminó y pide cambios en otras, muchas veces le han tocado escuelas en las que las relaciones entre maestros no son buenas o escuelas conflictivas una tarea difícil pero no imposible para la maestra.

A pesar de sólo vivir sus primero cuatro años de edad en el pueblo de Tlapehuala, la maestra siempre les comentaba a sus alumnos y alumnas que ella era de origen pobre y que eso jamás le impidió lograr sus sueños, aunque también el ser docente no estaba en sus planes, ella también quería estudiar otra carrera en este caso quería ser abogada como su papá el señor Isaac, pero por las condiciones económicas tampoco fue posible inclinándose a la misma institución en la que la mayoría de sus hermanos estudiaron.

Mientras pasaban los años esta familia fue acostumbrándose y adaptándose más a la vida de la Ciudad *“el indígena o no indígena pasa por una doble pérdida de identidad, por un lado, aspira a pertenecer a una sociedad que le rechaza, segundo porque pierde su auto reconocimiento y el sentido de pertenencia a su comunidad”* (Mendoza, 2010). Es por ello por lo que la familia tuvo que cambiar su forma de vestir, de hablar, primero aprendieron a observar

cómo se comportan los habitantes de la Ciudad para después optar esas mismas formas y pasar desapercibidos.

1.4 Trabajar en las escuelas secundarias de la Ciudad de México en los años ochenta: la diversidad dentro del aula sin atención pedagógica específica.

En la trayectoria laboral y profesional del maestro Porfirio, colaboró en diversos centros escolares de nivel secundaria en la Ciudad de México. Desde su egreso de la normal, en 1985, fue adscrito por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a una escuela secundaria diurna número 83, turno vespertino ubicada entre las calles Lerdo y Flores Magón, en la unidad habitacional Tlatelolco, hoy parte de la alcaldía Cuauhtémoc. Debido al turno, los grupos eran pequeños. Es decir, entre 20 a 30 alumnos por grupo. Además, la escuela era pequeña en su totalidad, de manera administrativa, la población escolar se componía de 12 grupos. Cuatro grupos de primer grado, cuatro de segundo, cuatro de tercero. Los alumnos que vivían en la unidad Tlatelolco provenían de una clase alta ya que sus padres eran trabajadores al servicio del estado, y otros más profesionistas diversos como licenciados, contadores, ingenieros y cuyos ingresos económicos eran altos. Estos alumnos en consecuencia cumplían con materiales escolares, sus padres participaban apoyándolos en tareas y su rendimiento escolar de todos ellos, estaba entre el rango de muy bueno y excelente. Dentro de este grupo de alumnos, no había ninguno que estuviera en la pobreza o incluso, ninguno pertenecía a un grupo étnico. Todos ellos eran ciudadanos. Pero gran parte de la población escolar procedía de colonias populares, que hasta la fecha existen y que estaban aledañas a la escuela. Tal es el caso, de la colonia Guerrero, Peralvillo, Tepito, colonia Morelos y algunos provenían del Ex hipódromo de Peralvillo.

De este grupo de alumnos si era manifiesto la carencia económica. Tenían problemas para cumplir con útiles y materiales escolares, necesarios para su proceso de aprendizaje. Incluso muchos de ellos asistían a la escuela, sin llevar mochilas o portafolios, que era muy común en la década de los ochenta, sobre todo de marca Samsonite. Cabe resaltar que en cada grupo había uno o máximo dos alumnos, cuyos padres eran hablantes de una lengua materna en el país, principalmente zapoteco, otomí y náhuatl, una de las principales características que Navarrete F, (2008) identifica como una diferencia que hay entre el indígena de los otros mexicanos, es decir que *“Los indígenas son personas que hablan un idioma diferente al español, personas o grupos que tiene formas particulares de trabajar, comer, vestir, de celebrar sus fiestas y*

ceremonias y personas indígenas quienes se autodefine como tal el cual es un criterio fundamental” (p. 9). Los padres de estos alumnos eran originarios de Oaxaca, Estado de México, Guerrero e Hidalgo. Muchos eran objeto de burlas por su tono de habla, ya que era entrecortado. No decían fluida correctamente la pronunciación, ya que todos ellos eran hablantes de su lengua materna y además el español, otro factor de estos alumnos era su color de piel o el cabello lacio, eran aspectos que incitaban también a la burla, a la exclusión, a la marginación social al interior del grupo y de la escuela. Por otro lado, también el que sus compañeros se enteraran que venían de otros estados o de ciertas comunidades incitaban a la discriminación “los de pueblo”, algo que como indica Lucas Campo (2016):

‘Migrante’ e ‘indígena’, traen consigo una carga ideológica de poder y dominación. De esta manera, aquellos que salen de sus comunidades para dirigirse a contextos urbanos son, en la mayoría de las ocasiones, vistos de manera natural como “inferiores”, además de ser considerados como un “problema”. (p. 3)

Es decir que aparte se recibe una triple discriminación por parte de la población en general, una por ser hablante de una lengua originaria, segunda por tener rasgos diferentes que no cumplen con el estereotipo de las sociedades de la ciudad y tercera por pertenecer a una comunidad indígena en la que los usos y costumbres te rigen. Este caso también era manifiesto durante el receso escolar es decir durante el recreo, varias ocasiones en juntas escolares o firmas de boletas con padres de familia, se manifestaron estas conductas indebidas hacia estos alumnos del plantel. Lo más acorde era que el prefecto, el tutor del grupo, trabajo social, orientación vocacional estuvieran al pendiente de los alumnos. Pero no se hacía más. Quedaba en el olvido, por lo tanto, las conductas de discriminación seguían presentes. Incluso varios de ellos se ausentaron de la escuela, o para evitar estas discriminaciones, en otras ocasiones para ayudar en el trabajo de sus padres, en cuanto a su aprendizaje y aprovechamiento académico, era notorio bajas evaluaciones y en ocasiones varios de ellos se dieron de baja, pareciera ser, que la pobreza condiciona el futuro de un alumno, que ante estos casos los maestros, la comunidad, la escuela y autoridades educativas, en esos años no ofrecían alternativas y se veía como algo normal. En ese tiempo y en la actualidad, las colonias Guerrero, Peralvillo, Morelos, y principalmente el barrio de Tepito, han estado marcadas como colonias y barrios peligrosos. Sobre su población se han puesto etiquetas o estigmas de violentos, incultos, delincuentes y de familias disfuncionales. En aquellos años, eran pocos los padres de familia que asistían a las

firmas de boletas o reuniones a las que citaban la escuela para abordar asuntos relacionados con la educación de sus hijos. El interés de colaboración era nulo y la escuela y los maestros, a cargo de las conductas, comportamientos propios de un adolescente que necesita una mano y una educación que lo guíe por el buen camino, a la larga poder romper, el círculo vicioso y estigmatizante que por herencia histórica y cultural recae en la colonia de donde vivían. Era una triste y dolorosa realidad, pero sólo algunos pudieron alcanzar la cima del éxito. Otros más se quedaron para engrosar el ejército de comerciantes informales o en actividades ilícitas.

A finales de la década de los ochenta el maestro, egresado de la escuela normal superior de México, cambia su centro de trabajo a las Escuelas Secundarias Diurnas número 198 y 214, ambas en turno matutino partiendo ahora, asignaturas de historia universal y de México, estas escuelas se ubican en la actual alcaldía de Iztapalapa, al oriente de la Ciudad de México.

La población iztapalapense es enorme siempre ha sido considerada como la más poblada en la ciudad, sus más de 130 colonias formaron, sobre chinampas, zonas de cultivo, o en faldas de algunos cerros que forman parte de la actual sierra de Santa Catarina, la explosión demográfica obligó a miles de familias a buscar un espacio propio para tener una vivienda para la familia, así zonas polvorosas, o con pequeñas lagunas, y en otras ocasiones llenas de vegetación y piedra se convirtieron en los espacios necesarios para fincar un patrimonio propio.

En estas colonias se careció siempre, como hasta hoy alguna de ellas, de los servicios más elementales como el agua, drenaje, electrificación, pavimento, servicio telefónico, transporte público, mercados, centro de salud, y lo principal escuelas. Más del 80 % de su población procede de diversos estados de la república y muchos de ellos hablantes de alguna lengua materna, desde entonces y hasta hoy, estos grupos hablantes se ubican en las colonias de San Miguel Teotongo, ampliación Santiago, Santa Marta Acatitla, Jalpa, una parte del antiguo pueblo de Santa María Aztahuacan carecían de todo. En ambas escuelas secundarias, la mayoría de la población escolar procedía de familias en situación de pobreza. Sus padres eran comerciantes informales, obreros, trabajadores de la construcción y muy pocos eran empleados federales o profesionistas.

Los padres de estos alumnos, en su gran mayoría sólo habían cursado del tercer hasta el sexto año de primaria. Otro sector pequeño tenía el nivel de secundaria terminada, de una población de 600 alumnos, sólo entre el 40 y 50% eran papás con la preparatoria o la licenciatura, en el aula, se percibía una integración grupal homogénea porque todos procedían de una misma clase social. Es decir, los unía las carencias económicas, el color de piel, las mismas dificultades,

para asistir a la escuela y construir su futuro profesional. En cada grupo se percibía de dos a cuatro alumnos, hablantes de alguna lengua materna, siendo la más relevante el zapoteco y el otomí. Los padres de estos alumnos mostraban grandes dificultades como el comunicarse con el maestro del grupo. Sin embargo, esta detección permitió al maestro Porfirio convivir con estos alumnos, comprendiendo, protegiéndolos, ayudándoles y acompañándolos en su aprendizaje, porque estaba convencido que sólo la educación en la escuela, podrían convertirse en una alternativa de vida para estos alumnos y sus familias. Estos alumnos hablantes eran blanco de ataques discriminatorios y de abuso. La escuela y los maestros se abocaron a impulsar campañas, al interior del plantel de sensibilización, respeto, de tolerancia e integración escolar. Poco a poco estos alumnos hablantes fueron adquiriendo confianza, que también, poco a poco, el resto de sus compañeros fueron abandonando esas prácticas de exclusión y burla hacia ellos.

Por otro lado, en la materia de historia que era impartida por el maestro Porfirio, se resaltaba la importancia de estas civilizaciones y culturas antiguas del país. Que estos alumnos se sintieran importantes y valiosos dentro de la sociedad escolar. Que su lengua y su grupo étnico eran parte de una cultura e identidad nacional. El propósito era que se sintieran valiosos e importantes y no inferiores ni discriminados. También en ese tiempo existía la asignatura de civismo, lo que hoy se llama formación ética. En esta asignatura se hacía hincapié al fomento de valores como el respeto y la solidaridad.

Además, desde el civismo, educar a la población escolar en su marco de paz, justicia, responsabilidad, y armonía social. Se impulsó la campaña “todos somos iguales y merecemos respeto”. En ese tiempo la población escolar era más sensible y respetaba mucho al maestro, cosa que hoy lamentablemente no ocurre. El maestro era autoridad y siempre el padre de familia deposita en sus manos la educación de sus hijos. Los padres le expresaban al maestro “ahí se lo encargo y si es necesario darle un golpe, es por su bien” (Mtro. Porfirio, Entrevista, 17/11/2020).

En este ambiente de colaboración entre la comunidad, la educación era más fácil y los procesos de aprendizaje cumplían con su objetivo. La formación integral, inculcación de valores, amor a la patria, y el respeto a los adultos mayores, era una prioridad en el sistema educativo nacional. El interés superior de la educación pública era; formar buenos profesionistas, buenos hijos y ciudadanos. Poco a poco esta visión educativa fue perdiendo terreno. La llegada de series, música y películas extranjeras fueron un factor que influyeron en el deterioro de la identidad nacional. Los alumnos, fueron absorbiendo nuevas modas y nuevos

valores totalmente alejados de la cultura del país. Sus conductas de la obediencia pasaron a la rebelión, de la colaboración al desafío, y los maestros, los padres hicieron ahora, un blanco de ataques en los cuales no se les podía gritar ni tocar a sus hijos. Al maestro Porfirio le tocó vivir esos dramáticos cambios, reformas en los planes de estudio y la llegada de diversos organismos de protección a los derechos de los niños. En sus últimos años, tuvo que lidiar con estos candados y cercos que dificultan el acercamiento y contacto con los alumnos, porque los padres estaban alertas y de todo se quejaban. Un ejemplo de ello es que en los últimos años decenas de maestros han sido expulsados sólo por intentar cumplir con su misión que es educar a las futuras generaciones.

Entonces en las colonias de la alcaldía Iztapalapa, desde aquel entonces y hasta hoy son noticia en la radio, televisión y periódicos por su alta marginación, por abastecimiento de agua, por sus múltiples colonias populares marcadas por la violencia y la delincuencia. En este ambiente socioeconómico y cultural, la sobrevivencia de los alumnos hablantes y de sus familias es complicada. De manera acelerada tienen que adoptar a un ambiente que no es el suyo y responder en una sociedad, donde domina el más fuerte. Lo paradójico es el verse orillado a conservar su lengua materna y olvidarse de ella para evitar las burlas y los señalamientos. Lo anecdótico y estadístico para el maestro Porfirio es que los planes de estudio y las finalidades de la política educativa en ese tiempo eran mejores. Había grupos con poca población, se apreciaba y respetaba la figura del maestro y la práctica pedagógica se orientaba a fomentar el nacionalismo y la inclusión escolar con aquellos alumnos hablantes de alguna lengua materna. Hoy todo ha cambiado de manera radical y la educación pública se está alejando de su principal compromiso que es ofrecer una educación para todos, sin exclusiones para nadie.

Por otro lado la maestra Julia, la maestra Soledad y el maestro Elías trabajaron en escuelas secundarias inmersas en las alcaldías de Tláhuac: San Juan Ixtayopan y Tlaltenco, Xochimilco: San Gregorio y Tulyehualco y Milpa Alta, por lo general una de las características de estas localidades es que han sido tranquilas, alejadas siempre del bullicio de la ciudad en la que todavía se conservan tradiciones y costumbre y sobre todo se conserva aún el respeto hacia el maestro quien es la autoridad máxima incluso para los padres de familia.

La maestra Julia al egresar de la ENaMaCTI en 1985 obtuvo una plaza de 12 horas en la escuela secundaria número 3, que se ubica actualmente en la alcaldía de Milpa Alta, en esos años la población estudiantil era homogénea, es decir que no provenían de otras alcaldías, sino, solamente de los pueblos y barrios de esta zona, lo que conllevaba a que todos compartieran la

misma lengua originaria pero lo cual no identificaban por que el uso del español era el más predominante, lo que si se notaba mucho era que todos compartían la misma ideología, razón por la cual no se notaba una exclusión o discriminación, como en el caso anterior mencionado. Los alumnos provenían de familias dedicadas al cultivo principalmente de nopal y elote, una minoría de la población eran dueños de los terrenos ejidales que, aunque también eran considerados indígenas ya eran de otra clase social, y aun con ello hasta la fecha no se distingue una diferencia marcada entre propietarios y trabajadores. Hay un sector de la población que se caracteriza por provenir del interior de la república, principalmente de Oaxaca, Puebla, Guerrero, que vivían y viven en los parajes de la localidad quienes tienen el problema para acceder a los programas y apoyos internos que otorga la alcaldía, así como también la educación ya que al no hablar español no podían comunicarse, además, eran paracaidistas es decir que llegaron a vivir ahí pero no cuentan con los papeles de compra y venta de terrenos.

Eran alumnos tranquilos, conservaban mucho el respeto a los mayores y sobre todo el respeto a los maestros quienes eran los “sabios”, la “autoridad” en aquellos tiempos.

En el año de 1987, dos años después de haber egresado y de estar trabajando, logro conseguir más horas en la escuela secundaria número 290 que se ubica en el pueblo de Santa Cruz Acapixtla en lo que era anteriormente la delegación Xochimilco actualmente Alcaldía en el turno vespertino, respecto a los alumnos de esta escuela provenían de familias dedicadas al cultivo de flores o productores de dulces cristalizados, muchos de ellos hijos de los dueños de los invernaderos otros hijos de los trabajadores de estos mismos, si se llegaba a notar la diversidad respecto a lo económico y a las ideologías, el español era la única lengua que se hablaba, se sabe por los pobladores que el pueblo se fundó por siete tribus nahuas, Santa Cruz es uno de los 14 pueblos originarios de la Alcaldía, ya que conserva muchas de sus tradiciones y costumbres, la mayoría de los alumnos provenían de la misma zona o de pueblos aledaños como: San Gregorio, Tulyehualco, Caltongo, entre otros. La mayoría de los alumnos no cumplían con los materiales que se les solicitaba y sólo una cuarta parte tenían todo en regla, tiempo y forma. Por último, en el año de 1990 la maestra. Consiguió su concentración en la escuela secundaria número 162 ubicada en el pueblo en el que ella nació y sigue radicando, es decir, San Juan Ixtayopan, en esta escuela los alumnos provenían de diferentes pueblos e incluso alcaldías, llegaban chicos que no cumplían con sus materiales por situaciones económicas pero la directora y la maestra trataban de conseguir los materiales para apoyarlos con sus estudios, respecto a la diversidad la identificaban como los “ricos” y los “pobres”, los que podían comprar los útiles y los que no.

El maestro Elías y la maestra Soledad trabajaron en escuelas secundarias de la alcaldía de Tláhuac, específicamente en el pueblo de San Francisco Tlaltenco, estas escuelas en lo particular se caracterizaban por tener alumnos provenientes del Estado de México, la mayor parte de los alumnos que vivían en el Estado de México, sus familias provenían de otros estados como: Oaxaca, Puebla y Guerrero, Sus padres eran hablantes de alguna lengua originaria cosa que los hijos ya no la conservaban, siendo el español su única lengua, la diversidad, la identifican de igual manera siempre con el estatus económico, nunca se percataron si algún alumno provenía de alguna comunidad, pueblo y estado diferente, “los alumnos del Estado de México” aquellos que vienen de zonas problemáticas en las que posiblemente sólo terminen algunos cuantos la secundaria ya que la delincuencia y los trabajos informales para ayudar a la familia son el principal sustento de estas localidades del “Estado de México”.

Esta pequeña redacción y contextualización tanto del lugar de origen como de los cinco maestros entrevistados refleja un sinfín de expectativas e intereses, tanto individuales como familiares y que desde siempre han estado presentes en las raíces más profundas del México antiguo y actual. La desigualdad va de la mano de la pobreza, del hambre y de la exclusión. Son siglos, siglos y siglos donde la especie humana ha reproducido estos esquemas piramidales donde unos cuantos tienen todo y muchos no tienen nada. Es una lucha histórica que no termina y que hoy, no tan sólo en México sino en todo el mundo, sigue presente. Pero un acto de rebeldía para los maestros fue el sufrimiento, el dolor de las injusticias que los llevó a forjar su carácter, su personalidad y a construir un sueño de vida fincado en la escuela y en la educación. Estos contextos les ha transmitido un conjunto de valores, que a lo largo del tiempo hicieron de ellos, primero unas personas profesionistas ya que concluyeron su carrera de maestros en la normal básica. Como adultos y como docentes han transmitido siempre a sus alumnos, a los padres de familia y a la comunidad donde sirvieron, los más altos valores del respeto, de la tolerancia, del amor al prójimo de la solidaridad y de impulsarlos a que pueden triunfar en la vida siempre y cuando se tenga fe en uno mismo y el deseo irrenunciable de construir un futuro digno. Se puede afirmar de manera categórica, que la pobreza, la desigualdad y la exclusión, nunca podrán detener los anhelos y sueños de una persona por más humilde, pobre que esta sea. La tenacidad y el valor son motivaciones suficientes para triunfar en la adversidad. Levantarse vuelo de la nada, de la infortuna y mirar, caminar siempre hacia adelante, ese fue el caso de mis maestros entrevistados y junto con sus hermanas y hermanos, también profesionistas, lograron salir de la pobreza y marginación para poder tener una vida mejor, con estabilidad económica que hoy les permite disfrutar y comer lo que la pobreza no les permitió.

Los maestros trabajaron en zonas en las que sí había diversidad cultural y lingüística, pero lamentablemente, no la identifican como tal, en esos tiempos y hasta la fecha pareciera ser que todos los alumnos son homogéneos no hay “indígenas” no hay hablantes de “dialectos”, sólo están los que, sí cumplen con los materiales y los que no, “los de la ciudad y los de pueblo”, “los ricos y los pobres”, ¿será que la diversidad cultural se enfoca en caracterizar la solvencia económica de la familia?

Considero que el contexto era importante mencionarlo ya que es el que forja al sujeto y viceversa, el sujeto influye en el contexto ya que en este caso como a los maestros a quienes entreviste, al estar en la Ciudad de México trabajando ya como docentes, siempre enseñaban los valores que traían de su lugar de origen. El contexto en el que vivieron hizo que aprendieran a valorar más cada una de las cosas que sus padres y hermanos podían darles, así como también, siempre tuvieron en mente poder regresar a su comunidad y dar una mejor educación a los niños, pero por diversas situaciones los maestros quienes son originarios del pueblo de Tlapehuala no lo pudieron llevar a cabo; también contaron las condiciones de inseguridad en las que se encuentra el pueblo.

Las condiciones y diferencias de la población indígena en la Ciudad de México, les preocupan, a las y los ciudadanos y a partir de esto, parecieran tener derecho de discriminar a los demás. La población de la Ciudad de México es prejuiciosa, y ocupa la palabra indio o indígena como sinónimo de personas pobres, sin futuro, ignorantes y marginados y subordinados, los que no se han integrado plenamente a la nación por el simple hecho de hablar una lengua originaria, por vestir diferente, por tener sus propias formas de concebir la vida. Además, se considera que, por ser indígenas, no tienen los mismos derechos que todos.

CAPÍTULO 2

LA FORMACIÓN DE DOCENTES Y LA DOCENCIA CUANDO LA DIVERSIDAD CULTURAL Y SOCIOLINGÜÍSTICA NO ERA PRIORIDAD

Ser maestra o maestro es un trabajo en el cual participan hombres y mujeres que ven en la educación escolar de otros, la posibilidad de un futuro mejor. El trabajo como docente como menciona Davini (2001) tiene sus inicios desde hace mucho tiempo:

Siempre hubo personas dedicadas a las tareas de enseñar, el origen histórico de los programas de formación de los docentes está unido a la conformación y el desarrollo de los sistemas educativos y modernos. La organización de la escuela de masas, coherente y necesaria para la consolidación de las naciones modernas y de los proyectos político-económicos y sociales de sus dirigentes han requerido de la preparación del personal idóneo que condujese la acción escolar. (p. 21)

En México la formación de docentes ha estado a cargo en su mayoría de las escuelas normales “la calidad de la educación en México está directamente ligada con la calidad de la educación que se ofrece en las instituciones formadoras de sus docentes, responsabilidad históricamente depositada en las escuelas normales” (INEE, 2001, p. 13). Las cuales son instituciones creadas a finales del siglo XIX que ofrece actualmente programas a nivel licenciatura con la finalidad de formar profesionistas de la educación quienes cumplen con los objetivos que el Sistema Educativo Nacional (SEN) quiere, es decir qué tipo de ciudadano quiere y con qué valores los quiere. Actualmente existen 460 escuelas normales en el país, tanto privadas, públicas, rurales e interculturales. Las escuelas normales han pasado por diferentes transformaciones, reformas y acciones que son consideradas históricas, algunas de las escuelas normales están financiadas por el gobierno y otras son financiadas por los mismos alumnos y la población en la que se encuentran inmersas.

Como menciona Sartorello (2019) han existido propuestas orientadas a la formación de docentes:

En la actualidad, existen propuestas orientadas a la formación de docentes indígenas que recuperan el debate del campo de la educación intercultural y bilingüe; sin embargo, para la formación de maestros que laboran en la educación básica del sistema general, el tema de la diversidad e interculturalidad

ocupa una posición marginal y está siendo sustituido por el enfoque de la educación inclusiva.

Pero aun en la actualidad, solo esas propuestas de formación se llevan a cabo en las escuelas normales indígenas, porque se tiene aún la idea que ellos, son los que atienden nada más a esa población, olvidando que en las grandes ciudades viven y radican personas provenientes de comunidades indígenas hablantes y no hablantes de su lengua materna.

Respecto a la formación que los docentes reciben en las escuelas normales, como menciona Figueroa (2000, citado en Canedo y Gutiérrez, 2016): “las prácticas pedagógicas que se les demandan a los estudiantes en formación no siempre corresponden con el ejercicio de la práctica” (p. 33).

Es por ello por lo que, la formación de los maestros en las escuelas normales y no normales debería ser de suma importancia relacionado con la diversidad sociocultural y lingüística e incluso otras diversidades, ya que la escuela es una institución que como menciona Santos (2012):

La escuela tiene como misión fundamental contribuir a la mejora de la sociedad a través de la formación de ciudadanos críticos, responsables y honrados. Sería un problema gravísimo que el sistema educativo fuese en sí mismo un medio para empeorar éticamente la sociedad. (p. 11)

Los cual es lo que por muchos años ha pasado en nuestra sociedad mexicana, pareciera ser que durante esos años, la educación nos enseñó a invisibilizar al otro, a discriminarlo , a señalarlo y no valorarlo, muchas culturas y lenguas se perdieron porque el sistema educativo nos enseñó que el español era la única lengua que daba prestigio y que se tenía que hablar, que las lenguas indígenas y la cultura era signo de retraso y hablarlas no contribuirían con la construcción del Estado- nación y actualmente sigue en las manos de los docentes el no volver a caer en lo mismo, en no seguir perdiendo más culturas y sus lenguas es decir, volviendo con Santos (2012):

Cada ciudadano tiene que plantearse esta cuestión y, más intensamente, cada profesional que trabaja en una institución educativa. ¿Qué papel desempeña en la escuela en la formación de individuos y en la mejora de la sociedad?, ¿a quién beneficia la escuela?, ¿cómo aprende para transformarse en una escuela mejor? (p. 11)

Lo anterior, son cuestiones que muchas veces te hacen reflexionar sobre el papel que ocupa uno como docente en la sociedad.

Es importante mencionar que no me centraré a profundidad en la historia de las normales, pero no se puede dejar a un lado el surgimiento y el financiamiento ya que una de las escuelas normales formadoras de docentes en la que me centro es la Escuela Nacional de Maestros de Capacitación para el Trabajo Industrial (ENaMaCTI), ya que es la escuela de la que egresaron mis entrevistados.

2.1 La formación de maestros en la Escuela Nacional de Maestros de Capacitación para el Trabajo Industrial (ENaMaCTI).

En el año de 1964 por decreto presidencial, estando como presidente el Lic. Adolfo López Mateos, surgieron dos normales formadoras de maestros, una de ellas cuyas siglas son ENaMaCTA (Escuela Nacional de Maestros de Capacitación para el Trabajo Agropecuario) ubicada en Roque Guanajuato y la segunda ENaMaCTI (Escuela Nacional de Maestros de Capacitación para el Trabajo Industrial) ubicada en lo que anteriormente se conocía como el Distrito Federal (DF) en la actualidad Ciudad de México (CDMX) en la Avenida de Las granjas, colonia Jardín Azpeitia, en la Alcaldía Azcapotzalco.

La ENaMaCTI se inauguró en febrero, con el objetivo de formar docentes para trabajar en los nuevos planes de estudios a nivel secundaria, en la asignatura de Tecnologías, es decir, los Talleres. La idea del gobierno era que los alumnos a nivel secundaria que no pudieran continuar con sus estudios pudieran integrarse al trabajo de la industria con la capacitación que recibían en estos talleres.

Dicha escuela quedó adscrita en sus inicios a la Dirección General de Normales, pero posteriormente se cambió a la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), la cual es una dependencia adjunta a la Subsecretaría de Educación Superior, dependiente de la Secretaría de Educación Pública que ofrece el servicio educativo del nivel medio superior tecnológico.

Las especialidades con la que inició fueron las siguientes:

- Electrónica

- Electricidad
- Mecánica y precisión
- Industria del vestido

Y finalizó integrando otras especialidades como:

- Dibujo Técnico Industrial
- Contabilidad
- Mecánica automotriz
- Secretariado
- Soldadura y forja

Como anteriormente mencioné, de esta escuela egresaron los cinco maestros quienes fueron entrevistados, estudiando cada uno en diferentes años y diferentes especialidades.

El plan curricular se basaba en materias enfocadas a la enseñanza- aprendizaje como: didáctica, pedagogía, psicología, algunas materias de tronco común que eran específicas a nivel medio superior como lectura y redacción, inglés, matemáticas, química, física y las materias relacionadas con la especialidad que escogiera el estudiante.

El maestro Elías que cursó la especialidad de Electrónica, con una duración de 4 años; ingresó en el año de 1978 y terminó en 1983 da cuenta de su formación:

Bueno la escuela tenía una currícula, un plan de estudios basado en tres áreas, que era la cuestión pedagógica donde llevábamos materias de didáctica y pedagogía, en la cuestión de psicología, pues psicología infantil, psicología del adolescente, psicología general y en el área científica académica de la especialidad de electricidad, materias del bachillerato como matemáticas, física, química, lectura y redacción, inglés y otras. (Entrevista, 18/11/20)

El maestro Porfirio cursó la especialidad de Electricidad entre 1980 y 1985 y señala lo siguiente:

Pues como era una carrera profesional enfocada en la docencia, el programa de estudio, el diseño curricular de la formación que yo recibí en la normal tenía tres campos, un campo que estaba destinado a la formación pedagógica donde yo cursé asignaturas relacionadas con la didáctica, la pedagogía, el otro campo importante era el de la psicología donde yo curse distintas materias como psicología del niño, psicología del adolescente, psicología del adulto y

La maestra Julia cursó la especialidad de Dibujo Técnico Industrial de 1980 a 1985: “Cursé materias como pedagogía, psicología, las de tronco común que eran matemáticas, lectura y redacción, inglés y las de mi área de Dibujo Técnico” (Entrevista, 18/11/20).

La maestra Soledad cursó la especialidad de Industria del Vestido de 1982 a 1986 cuenta lo siguiente: “Ahí llevamos matemáticas de la 1 a la 5, lectura y redacción 1, 2, 3, física 1 y 2, química 1, 2 y 3, psicología, filosofía, industria del vestido, historia del traje, sastrería, dibujo industrial, tejido mecánico de punto, inglés, didáctica, entre otras que no recuerdo” (Entrevista, 18/ 11/20).

Y, por último, la maestra Maria Elena, cursó la especialidad de Secretariado de 1982 a 1986 y cuenta que:

Llevé, materias de redacción, llevé materias de psicología, pedagogía, economía, derecho; llevé materias como contabilidad en matemáticas, matemáticas 1, matemáticas 2, matemáticas 3, lleve inglés, inglés 1, 2 y 3 , llevé, obviamente, el área de, en este caso de tecnología que fue taquigrafía, mecanografía, correspondencia y que fueron las materias que de alguna manera tuve que llevar desde el inicio de la carrera y que eran el tronco común de las materias de la currícula en esa época, pero si lleve todas las materias que se llevaban a nivel preparatoria. (Entrevista, 21/ 11/20)

Algunas de las características de la institución es que sus aspirantes provenían la mayoría de otras comunidades y regiones del país como Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Oaxaca, Veracruz y del Estado de México, que muchos de ellos eran bilingües, es decir, hablaban el español y su lengua materna como el zapoteco, mixteco, mazahua, náhuatl, purépecha, hñahñu, otomí, entre otras.

Recuerdo muy bien que en la ENaMaCTI era un mosaico de culturas, era un mosaico de compañeras, compañeros provenientes de otros estados del país, yo recuerdo muy bien fundamentalmente compañeros del estado de Oaxaca que hablaban zapoteco, el mixteco, compañeros del Estado de Hidalgo que hablaban la lengua Hñahñu, del Estado de México el otomí (...) entonces en la ENaMACTI conocí a varias compañeras, compañeros que hablaban diversos dialectos (sic), que hasta la fecha los conservamos y que es parte de nuestra cultura (Mtro. Porfirio, Entrevista, 17/11/2020).

En el año de 1988 por decreto presidencial del Lic. Miguel de la Madrid Hurtado, la escuela fue cerrada, por ser considerarla una escuela de lucha normalista y magisterial por la educación pública. Eran los años de las movilizaciones magisteriales en busca de democracia sindical y aumento salarial para todos los maestros a partir de la conformación en 1979, de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).

En el año de 1984, Miguel de la Madrid había decretado que la educación normal en cualquiera de sus tipos y especialidades tendría el grado académico de licenciatura (DOF, 23/Marzo/1984). Esto también contó para el cierre de la ENaMaCTI que vio disminuida su matrícula al solicitarle a los aspirantes contar con estudios de bachillerato cuando anteriormente requerían haber concluido los estudios de secundaria. Una situación similar se vivió en otras normales.

Al cerrar esta institución ya no había y ya no hay una escuela en la que se forme a maestros de Talleres, actualmente muchos de ellos ingresan a otras universidades públicas o privadas en las que estudian alguna ingeniería, alguna licenciatura y posteriormente realizan una nivelación pedagógica para poder cumplir con los requerimientos que la SEP pide, es decir, que realizan su nivelación pedagógica para poder impartir clases a nivel secundaria.

Los talleres que se siguen impartiendo en las escuelas secundarias generales y técnicas, son de suma importancia, ya que en ellos, los educandos pueden desarrollar sus aprendizajes es decir *aprender a hacer* (Dewey, 1857-1952), al alumno le permite manipular con la observación y la práctica sus movimientos, destrezas y habilidades, genera conocimientos en todo momento y permite que los educandos resuelvan los problemas que se refieren a la vida común a la vida diaria, genera muchas veces motivación e interés.

Respecto a los talleres y los aprendizajes que los adolescentes reciben en ellos, también, Delors (1994) mencionaba que la educación debe estructurarse en torno a cuatro pilares fundamentales: “Aprender a conocer”, “aprender a vivir juntos”, “aprender a ser” y en el que me enfocare será el último pilar el cual es el “aprender hacer”. De cierta manera, estos pilares dan respuesta al nuevo panorama educativo, social que se está colocando ante nuestra sociedad.

Para Delors (1994) el aprender a hacer está relacionado con una: “vinculación de la forma profesional, el de, ¿Cómo enseñan al alumno a poner en práctica sus conocimientos, y, al mismo tiempo, ¿cómo adoptan la enseñanza al futuro mercado del trabajo, cuya evaluación no es totalmente previsible?” (p. 3). Es decir, que estos talleres, les dan armas y habilidades para que los jóvenes que no puedan seguir con sus estudios puedan armar su propio negocio o entrar

a trabajar aquellas industrias para trabajar en lo que aprendieron en cada taller que fue de su elección. El aprender a hacer, da herramientas para crear nuevas innovaciones.

El aprender a hacer es un aprendizaje necesario para las acciones sobre todo para aquellas que nos rodean, es decir, esta capacidad de poder influir e incidir sobre nuestro entorno.

Con el nuevo modelo que se dio en el ciclo escolar 2018- 2019, dichos talleres desaparecieron y crearon clubes, esta situación fue todo un debate entre los maestros que impartían estas especiales, como en el caso de mis dos entrevistadas a quienes les tocó todavía esta esta cuestión. La creación de los famosos clubes, daban a la escuela una cierta autonomía, les otorgaban la libertad para decidir en base a ciertas características, es decir, se realizaba un pequeño análisis en el que identificaban el contexto, los intereses, las habilidades y las necesidades del estudiante. Los talleres de corte y confección taquimecanografía, dibujo técnico, electrónica entre otros pasaron de la enseñanza de un oficio a fortalecer los campos de formación académica, así como también se centraron al desarrollo personal de cada alumno y alumna. Este cambio fue toda una situación complicada, para muchas escuelas secundarias les agrado más trabajar en los clubes porque motivaban a los adolescentes, en otras escuelas fue lo contrario, algunos maestros mostraron su inconformidad, argumentando que se necesitaba la actualización y la preparación del personal docente ya que muchos de ellos eran de una especialidad diferente de las que le tocaba ahora impartir, por otras cuestiones para el siglo 2019- 2020, regresaron al plan 2011 con el restablecimiento de los talleres anteriores, los cuales para muchos por los que pasamos por ellos nos marcaron de forma positiva.

2.2 La diversidad sociocultural y lingüística hace tres décadas en la educación secundaria

Existen diferentes dimensiones para explicar lo que se entiende por diversidad entre ellas las que se utilizan para esta investigación es la diversidad sociocultural y lingüística, aquella diversidad que se encuentra en todos lados y la cual nos han enseñado por muchos años a invisibilizar e incluso hacerla a un lado (Czarny 2012). Por otro lado, para poder entender qué es la diversidad sociocultural debemos primero seguir criterios distintos a los de la diversidad lingüística, como menciona Díaz Couder (1998) en México existen 68 lenguas originarias y no por ello existen 68 culturas, es necesario plantear claramente qué se entiende por “cultura”, desde la experiencia del autor también indica que atenerse a una sola definición de cultura limita y dificulta su utilización y define las siguientes:

Cultura material: Se refiere a todos los objetos tangibles producidos para las actividades cotidianas y ceremoniales (casas, instrumentos de trabajo, artesanía, vestidos tradicionales, etc.) Este aspecto de la cultura está condicionado en gran medida por el entorno geográfico y ambiental, ya que la cultura material manifiesta la adaptación al entorno natural. (Díaz Couder, 1998, p. 19)

Es decir, que el material cultural se centra en objetos creados y elaborados por el hombre con las que se manifiesta la adaptación al entorno.

Siguiendo con Díaz Couder (1998) define otro tipo de cultura:

Cultura como saber tradicional: Está muy relacionado con el anterior, ya que también representa la adaptación al medio ambiente regional, pero, a diferencia de la cultura material, la cultura como saber enfatiza los conocimientos tradicionales que permiten el aprovechamiento de los recursos naturales disponibles (herbolaria, tecnologías tradicionales, manejo de tipos de tierra, uso simultáneo de pisos ecológicos, etc.) (p. 19)

Respecto a la cultura como saber tradicional, se entiende como esta parte de la cosmovisión en la que se centra en todos los saberes, conocimiento, modos de entender la vida y su relación con el medio ambiente de todas aquellas culturas.

También se encuentra, la cultura como institución y organización social en la cual Díaz Couder (1998) define como:

Un aspecto de la cultura no depende del entorno natural, y se refiere a las instituciones sociales que rigen la vida colectiva (sistemas de parentesco, tenencia de la tierra, control de los recursos naturales, mecanismos para impartir justicia, elección de líderes o autoridades, tipos de jerarquía y prescripciones de ascenso en las mismas, por ejemplo). (p.19)

Cada cultura tiene una forma de regirse, una forma a la que llaman reciprocidad con el medio ambiente y la comunidad en general, las cuales son diferentes que a las de la cultura dominante.

Otra definición de cultura para Díaz Couder (1998), es la cultura como visión del mundo, en la que menciona lo siguiente:

Este aspecto atiende a los principios básicos (podría decirse que filosóficos) que dan sentido a las creencias, saberes y valores de una comunidad. Por ejemplo, los valores éticos individuales con la comunidad y la relación de ésta con los mundos natural y sobrenatural. Es el universo de los mitos que explican y ordenan el «cosmos» (en su sentido etimológico, es decir, como universo ordenado, lo opuesto a «caos» o espacio y materia amorfos). (p. 19)

Esta definición, hace referencias a las explicaciones mediante mitos, tradiciones escritas u orales por los sabios de cómo se creó el mundo en el que vivimos, tanto cosmogónicos como de la misma cosmovisión.

Por último, Díaz Couder (1998) define la cultura como prácticas comunicativas, en la que menciona lo siguiente:

Este es quizás el aspecto más recientemente formulado de la cultura. La considera desde una perspectiva interaccional y comunicativa, es decir, como una praxis y no como un sistema. Desde este punto de vista la cultura estaría constituida por prácticas comunicativas que nos permiten entender la producción y transacción de significados en la interacción social y culturalmente situada. (p. 19)

Respecto a esta última definición de cultura, esta se entiende como la relación, la comunicación que desde la comunidad se realiza para entender todo un mundo de significados de esta.

En el año de 1992 fue un logro importante para las comunidades indígenas la reforma del artículo 4º constitucional, por primera vez se reconoció que la nación mexicana tenía una composición pluricultural. Dicho reconocimiento fue confirmado y ampliado en el año 2001 con la reforma al Artículo 2º Constitucional, quedando de la siguiente manera:

La Nación Mexicana es única e indivisible (...) La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitan el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. (CPEUM, 2001).

México se considera un país culturalmente diverso, respecto a la educación no se ha reconocido esta riqueza de lo que llamamos y muchos conocemos como diversidad cultural y/o lingüística,

aun la sociedad mexicana no ha logrado poder combatir prejuicios y estereotipos que han caracterizado la cultura hegemónica, algo que se ha vuelto más difícil en el reconocimiento de esta misma en las aulas de las escuelas secundarias de la CDMX, muchas veces esta diversidad ha sido y sigue siendo considerada por el Sistema Educativo Nacional (SEN) y por la sociedad en general como un problema, como un atraso e incluso como un obstáculo, lo que han causado desde hace varios años la creación de modelos educativos homogéneos, dejando a un lado y al olvido este sector de la población, los contextos reales y cotidianos tanto de la vida de las comunidades indígenas y de la misma CDMX que como sabemos en este territorio habitan 124, 540 personas hablantes de una lengua indígena según el último censo del INEGI 2020.

Para saber y comprender cómo la diversidad es percibida dentro de las escuelas secundarias en las que estuvieron en servicio durante 34 años mis entrevistados, consideró importante como primer punto, interpretar y analizar lo que ellos entienden por esta palabra, desde su formación y práctica docente.

El maestro Porfirio respecto a la categoría *diversidad* menciona lo siguiente:

Bueno, la diversidad en la formación docente nos la enseñaron como heterogeneidad, es decir, no todos somos iguales; en un salón de clases no hay una homogeneidad sino heterogeneidad y por lo tanto hay una diversidad, y en todos los sentido que son: habilidades, capacidades distintas, diversidad social el que proviene de distintas familias, diversidad cultural en el cual pues también tienen ciertas costumbres y tradiciones (...) entonces la diversidad lo entendemos como distintos estilos formas en cuanto al aprendizaje que tiene cada alumno y que el docente debe de estar alerta y debe de estar atento para que no se quede alguien atrás y todos caminemos de la mano hacia la consecución del propósito del objetivo. (Entrevista, 17/ 11/2020)

El maestro Porfirio nos da una definición de diversidad, entendida desde su proceso de formación en la ENAMACTI, donde la entiende como esta mezcla de alumnos que se pueden tener en un salón de clases, estas diferentes habilidades, capacidades con las que cuenta cada uno de los educandos, la diversidad son las diferentes formas de aprender de los adolescentes con los que se trabaja.

En el caso de la maestra Soledad, señala que la diversidad para ella significa: “Diferentes grupos de personas, con diferentes costumbres, religiones y formas de vestir” (Entrevista, 18/ 11/ 2020).

La maestra Soledad, entiende por diversidad la diferencia entre los grupos culturales, las múltiples costumbres que existen en nuestro país, diferentes formas de vestir, y diferentes creencias religiosas.

Por otro lado, el maestro Elías menciona lo siguiente:

Bueno, en aquellos años como maestro que nos formaron, no existía ese término (sic), esa palabra que ahora está de moda como diversidad, a lo mejor sabíamos porque los maestros de didáctica, pedagogía nos decían que habían diferentes tipos de alumnos, con diferentes intereses, con diferentes formas de aprender y con diferentes orígenes (...) considero que es un término actual, un término moderno, un concepto que ahora se tiene que tomar en cuenta mucho y que el gobierno de aquel entonces no les interesaba darle ese lugar y remarcar mucho porque no existía en los planes y programas (...) cierta finalidad del gobierno para ver qué resultado, qué tipo de mexicano quería obtener a futuro. (Entrevista, 18/11/2020)

Con la respuesta del maestro Elías, damos cuenta de cómo la diversidad ha sido invisibilizada incluso en los significados y como por su proceso de formación no se les hablaba de ello, sin embargo, la diversidad la entiende como los diferentes tipos de alumnos y alumnas que pueden encontrar y atender dentro su aula escolar.

La maestra Julia, indica que para ella la concepción y significado de diversidad mencionó lo siguiente: “la diversidad puede ser de diferentes formas, si la enfocamos un poquito a la persona, pues podemos entender que es una variedad, una diferencia entre unos y otros, porque no todos somos iguales” (Entrevista, 18/11/2020).

Es decir, que para la maestra Julia, la diversidad es una variedad, distintos tipos de adolescentes, de personas que no son iguales, tanto de características físicas, como en la forma de actuar y comportarse.

Y por último la maestra María Elena nos menciona que para ella la diversidad es:

Integrar a todos, en tanto a creencias, cultura, regionalismos, en la cuestión pluricultural, que es la cuestión regional, cultural y es donde tú tienes que hacer esa integración de todo lo que tengas, es decir, integrar toda esa parte cultural, regional (...) también es respetar lo que cree uno, lo que cree el otro, respetar su lengua del otro (...) convivir todo tipo de personas, Güeritos, morenitos,

blanquitos, de otros lugares d origen, de otras lenguas, alumnos con barreras, alumnos con no barrera. (Entrevista, 21/11/2020)

Con base en las respuestas antes mencionadas de los maestros podemos analizar que la “diversidad” es entendida desde un primer momento como “diferencia” de personas, de costumbres, ideologías, formas de vestir y actuar. Diferencia de alumnos que se encuentran dentro de las aulas que abarca todo lo anterior y junto con la diversidad encontramos dos conceptos que deben de ir de la mano como el “respeto” e “integración”.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) la diversidad cultural se refiere a la “multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades. Estas expresiones se transmiten dentro y entre los grupos y las sociedades” (2005, p. 4).

Es decir, es entendida como las diferentes expresiones que la sociedad crea de su cultura, su identidad, sus creencias, ideologías y cosmovisiones.

Para Rockwell y Rebolledo (2016) consideran que la diversidad es una cualidad permanente, es la esencia de los alumnos y alumnas, docentes y directivos que se encuentran y están en contacto dentro de las aulas educativas y que esta esencia se encuentra en todas las escuelas sin excepción alguna.

Otro concepto que las mismas dos autoras, Rockwell y Rebolledo (2016) dan sobre diversidad es que la entienden como:

Las características, personalidades, habilidades, orientaciones y necesidades que hacen a cada persona única y distinta a otras personas. Frente a esta diversidad, los seres humanos están llamados a desarrollar conocimientos y habilidades que les permiten convivir con otros, diferentes todos, en un proceso de enriquecimiento mutuo dentro de la cotidianidad de la vida. (p. 199)

Es decir, que la diversidad de cierta forma hace única a la persona, ya que esta posee características, personalidades, habilidades, orientaciones y necesidades diferentes a las de las demás y que el ser diferentes y relacionarnos con los demás nos aporta conocimientos del otro para enriquecer nuestra vida y nuestro proceso de formación.

El reconocimiento de la diversidad en las escuelas secundarias de la CDMX no solo es llegar a lograr el respeto de unos con otros, sino el reconocer la diversidad en sus diferentes

dimensiones crea sujetos que tengan la posibilidad de reconocer y valorar las culturas, las lenguas y de cierta forma no existan estas desigualdades sociales que imperan en la sociedad mexicana.

2.3 Expresiones de las políticas educativas homogenizantes, excluyentes e integradoras en la educación secundaria en contextos urbanos.

En México han existido dos políticas educativas dirigidas y creadas únicamente para los estados en las que se encuentran inmersas las comunidades indígenas, mientras que en la Ciudad de México las políticas educativas no han tomado en cuenta a las personas residentes indígenas dentro de nuestro territorio, pudiera ser que para el gobierno no sean prioridad o no tengan claro que nuestra gran ciudad alberga a todas las culturas.

En los años 90 's el reconocimiento de las poblaciones indígenas en las escuelas a nivel básico de lo que hoy conocemos como la CDMX no eran temas que se tenían que abordar en los temas de educación, muchas veces porque se tenía la idea que en la CDMX “no había indígenas”, “ los indios sólo están en sus comunidades” y cómo hice mención la educación indígena fue, desde un principio dirigida a las comunidades en las que se hablaba la lengua materna y dicha educación estaba a cargo de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Pero la educación indígena dio paso a la discriminación, es decir, visualizar al indígena, al otro, como inferior, como retrasados, incultos y pocos civilizados. (Czarny, 2008)

Después de varios años, se empezó hablar de diversidad sociocultural y lingüística en temas educativos, desde la formación del moderno Estado mexicano, la cuestión indígena formó parte de los temas por resolver y atender. El estado creó diversas acciones y políticas una de ellas “integración” otro de ellos los programas de “igualdad” el cual homogeneizar y castellanizar las diversidades socioculturales y lingüísticas.

También en los años 90's se empezó a plantear en México y en varios países de Latinoamérica, acuerdos, leyes, declaraciones, artículos, que en varios de ellos hacen mención el derecho que tenía esta población, por ejemplo, la Organización Internacional del Trabajo (OIT), Decenio Internacional de Pueblos Indígenas, Carta magna, los cuales también, ayudaron a que la población indígena pudiera ser reconocidos y respetados esos derechos. No hay que olvidar que en el año de 1994 gracias al levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional

(EZLN) y varios movimientos indígenas han sido de suma importancia para conseguir el respeto a sus derechos.

Política de Educación Bilingüe Bicultural (EBB)

Con la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y como política gubernamental se consideró que el proyecto de educación dirigida a la población indígena sería una educación indígena bilingüe bicultural que planteaba una nueva forma de resolver las carencias de la calidad educativa en las poblaciones indígenas (Ramírez, 2006).

Este modelo tuvo como objetivo central que los niños y las niñas pudieran adquirir la lecto-escritura en la lengua materna, y en segundo momento el español. Los contenidos debían integrar la cultura indígena y el saber universal a la educación nacional, de tal manera que permitieran un desarrollo armónico para afianzar los valores y conocimientos indios, sin hacerse eco de la educación dominante que enseña a devaluar la propia cultura. El papel de los profesores bilingües como nuevos agentes del cambio les otorga también la tarea de gestores, promotores de la incorporación y creadores de conciencia entre la población indígena.

Se esperaba que el uso de las dos lenguas en el proceso de enseñanza-aprendizaje permitiera corregir los problemas estructurales derivados del modelo de castellanización; sin embargo, el modelo bilingüe le dio mayor importancia al español que a las lenguas locales, por lo que el rezago educativo no se superó, y posiblemente se acentuó. El modelo bilingüe fue un avance al admitir el uso de la lengua local, pero continuó sin reconocer explícitamente la diversidad cultural y lingüística del país.

Bilingüe: ya que se basaría en tomar a consideración la lengua materna y la lengua nacional en situaciones de escolaridad.

Bicultural: porque se consideraría la cultura propia de la comunidad y la nacional en el proceso educativo que pretendía articular y conciliar estilos culturales de la escuela. En tanto que los contenidos promovidos en la escuela eran los de la educación, lengua y cultura nacional.

En 1999 lo bicultural desapareció y dio paso a la nueva política educativa la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

La Educación Intercultural Bilingüe como política educativa

Hacia principios de los años 90 's, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) surgió como una respuesta a los movimientos indígenas y cómo una forma de atención a la gran diversidad cultural y lingüística en los países latinoamericanos. En un principio sólo estaba destinada a poblaciones originarias y se orientó hacia el respeto, diálogo, tolerancia y aceptación hacia las diferencias del otro y al papel de las lenguas indígenas en los procesos educativos. El enfoque intercultural se basaba en el respeto a las diferencias ideológicas y culturales de todos. Esta concepción que no reconoce los conflictos y asimetrías tiene una perspectiva funcionalista (Tubino, 2005) es decir que el interculturalismo funcionalista se enfoca en la necesidad de crear diálogos, para obtener el reconocimiento intercultural sin darle el debido peso al “estado de pobreza crónica y en muchos casos extrema en que se encuentran los ciudadanos que pertenecen a las culturas subalternas de la sociedad” a diferencia de la interculturalidad crítica que el mismo Tubino (2005) menciona que: se exige que el diálogo de las culturas sea de entrada diálogo basado en los factores económicos, políticos, militares, que coincidirá en el intercambio franco entre las culturas de la humanidad.

A finales del siglo pasado, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) dio a conocer los Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe (1999) dirigido a la educación de las niñas y niños indígenas pasando de la educación bilingüe bicultural a la intercultural bilingüe con un planteamiento basado en favorecer el diálogo entre las culturas.

En ese mismo año la SEDESOL realizó una consulta sobre derechos y participación de los indígenas, entre las demandas culturales y educativas; y teniendo como resultado el tener profesores que conozcan las lenguas del lugar, dotar de materiales didácticos según las necesidades regionales, formación de academias e institutos de lenguas indígenas; talleres de traductores: reconocimiento oficial de las lenguas en territorios indígenas y demás demandas.

A partir del año 2001 en la administración de Vicente Fox se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la SEP. La misión de esta Coordinación era contribuir con la creación de una sociedad más justa y equitativa, mejorando y ampliando las oportunidades igualitarias y respetuosas entre los miembros de distintas culturas.

Sus objetivos eran:

- Mejora de la calidad de educación destinada a la población indígena respetando la cultura y la lengua.

- Promover la EIB en todos los niveles educativos.
- Desarrollar una educación intercultural para todos los mexicanos [el subrayado es mío]
- Los docentes y los directores tienen la responsabilidad de dar una EIB.
- Incorporación de recursos académicos Técnicos y materiales en los centros educativos que ofrezcan EIB.

Analizando varias políticas educativas dirigidas a la población indígena podemos estar de acuerdo a lo que Czarny (2008) menciona, es decir, la escuela ha sido un sistema de aculturación, pero sobre todo de destrucción de las identidades culturales y lingüísticas de las comunidades indígenas, también, es cierto, que la escuela, instauraba mensajes, que entre más de valorizar y fortalecer las lenguas indígenas, esta, las hacía ver como un obstáculo y que para ser mexicano, había que hablar solo español como símbolo de calidad.

Cabe señalar que al parecer estas políticas educativas solamente eran conocidas en las comunidades indígenas y por los maestros que atendían en esas zonas, pues en los contextos urbanos como lo es la CDMX los maestros, ante la pregunta, ¿estaban familiarizados con las políticas educativas que hablan sobre Educación Bilingüe Bicultural (EBB) o la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)? mencionaron lo siguiente:

La maestra Julia, afirmó lo siguiente: “No, porque realmente no estábamos enfocados en esa área y como tampoco nos tocaba directamente trabajar con muchos jóvenes con esas características; no recuerdo que haya sido algún 100%”. (Entrevista/ 18/11/2020)

Como podemos ver, ni siquiera los maestros se daban cuenta que, si trabajan con alumnos y alumnas que provienen de comunidades indígenas o de otras regiones del país, pero no fue formada para visibilizar y trabajar con estas cuestiones socioculturales y lingüísticas.

Por su parte, la maestra Soledad, también comentó lo siguiente: “No eso no, esa política no se usaba aquí, puesto que no hay [indígenas], bueno si hay, pero estamos en una zona donde no se trabaja ese tipo de programas”. (Entrevista/ 18/11/2020)

La maestra Soledad, reconoce que en la CDMX viven adolescentes, niños, niñas indígenas, pero se ha tenido la idea errónea, de que estos jóvenes no entran a las escuelas de la CDMX, porque deben tener una educación específica para ellos, claro que no eran programas que se tenían que trabajar en las escuelas de la CDMX, pero si eran cuestiones de visibilizar quien era su grupo, quienes son los alumnos y alumnas, de donde vienen y cómo atenderlos. Claramente se ve con estas dos respuestas la idea homogenizante del Sistema educativo Nacional (SEN).

El maestro Elías, reafirma esta cuestión de invisibilización de los indígenas en el SEN que imperaba e impera en la CDMX:

Pues en los últimos años, el gobierno empezó a preocuparse por esas cuestiones, por los pueblos originarios, por los pueblos indígenas, donde era necesario considerar y elaborar planes y programas un poco relacionados, pues ahora sí que a ellos dándoles ese apoyo, impulsando esa educación bilingüe, esa educación intercultural, incluso, preparando maestros que sean bilingües, que hablaran español y el idioma del lugar donde iban a trabajar.

Aquí en nuestra escuela pues no porque estaba en lo que anteriormente era el D.F. A pesar de que aquí hay mucha población indígena, pero el gobierno como que no se preocupaba por especificar o para poder diseñar algunos programas, algunas materias que fueran enfocadas a esa situación, es hasta ahorita que ya se le dio esa importancia, ese valor, pero a mí ya no me tocó porque me jubile en el 2015. (Entrevista/18/11/2020)

Podemos ver, cómo el SEN de la CDMX, por muchos años ha invisibilizado y señalado estos aspectos socioculturales y lingüísticos por muchos años, los docentes, como el caso de mis cinco entrevistados, han trabajado durante 34 años sin atender e identificar correctamente la diversidad y la población indígena que entra a las escuelas secundarias de la CDMX.

La maestra María Elena por su parte nos comentó que “no”, es decir, que nunca escuchó hablar de estas políticas educativas.

Por último, el maestro Porfirio mencionó, respecto a la misma pregunta de las políticas educativas EBB y EIB lo siguiente:

No, son conceptos recientes, en aquel tiempo no existía esto, solamente era de pasadita, un comentario (...) recuerdo que nuestros maestros de la Normal Básica nos decían que podíamos tener alumnos que procedían de familias en este caso, que pertenecen a clase media, más de familias pobres (...) en la Normal Superior de México y sobre todo en los cursos de carrera magisterial mucho más, ya que la SEP buscaba el fortalecer las habilidades docentes, fortalecer en este caso tu práctica, en este caso, darte las herramientas alternativas de intervenciones pedagógica, pero como tal así que escuchara bien de qué tratan o implementar esas políticas en el aula no. (Entrevista, 17/11/2020)

Entonces, pareciera ser que las políticas educativas sobre EBB y EIB no eran/son para todos [el subrayado es mío] como supuestamente mencionaba la CGEIB (2004) sus objetivos con la educación intercultural. Es decir que entonces las políticas educativas que se rigen en la CDMX son políticas homogenizantes porque como menciona Crispín (2006):

Uno de los principales problemas es la falta de preparación de profesores para atender y aprovechar la diversidad cultural existente en las aulas, ya que para ellos tener un grupo heterogéneo es un problema y generalmente tratan de homogeneizar. La diversidad de cualquier índole, resulta ser un problema y no una ventaja pedagógica. (p, 127)

Si el gobierno implementara la formación de todos los docentes para atender la diversidad sociocultural y lingüística en toda la extensión de la República Mexicana e implementara estas políticas educativas en donde según ellos no hay indígenas, quizás, la discriminación, la desigualdad y la homogeneización de las sociedades no existiría.

Las políticas educativas que han caracterizado la educación de México y de las escuelas secundarias y primarias, han sido obsoletas, asimilacionistas y de cierta forma segregadoras, las cuales en la actualidad siguen imperando bajo la idea de una búsqueda de un modelo educativo homogeneizador, estas políticas han sido creadas desde “arriba” es decir desde la cultura dominante, aquellos que no visibilizan realmente las necesidades de una educación que tenga como objetivo la identificación y visibilización de la diversidad sociocultural y lingüística.

El problema del SEN como hice mención anteriormente es que ha implementado estas políticas educativas tanto EBB y EIB solo en zonas donde claramente no todos los indígenas siguen viviendo ahí, repercutiendo de cierta forma tanto en su formación como en las formas de discriminación que reciben.

Ante esta situación es importante analizar y visibilizar que pasa en la CDMX, ¿por qué en esta gran metrópoli, no se llega a instaurar una política educativa intercultural? Toda la sociedad en general requiere de una educación intercultural que, de cierta manera, forme a todas y todos para lograr una convivencia de respeto, donde se reconozca las diversidades socioculturales y lingüísticas y en la que se puedan generar tanto competencias como capacidades interculturales, que de cierta forma son necesarias para la inclusión y para crear una nueva sociedad que no le cause problema la diversidad. Es decir, que los jóvenes deben de formarse para reconocer al

otro, donde no haya discriminación, sino que juntos puedan sobresalir, respetando las ideas, actitudes, el sentir, pesar y actuar de todos.

Por otro lado, las políticas educativas interculturales o las que nos han formado durante varios años debieran de tener como prioridad atender y resolver la desigualdad educativa. Por muchos años se ha tratado y se ha dicho en varias leyes, que todos tenemos derecho a recibir educación (CPEUM, 1917, Art. 3), pero en el caso de las comunidades indígenas este derecho no se cumple del todo y es por ello que recurren a migrar muchas veces a las CDM, siempre y cuando sus familias puedan realizar estos gastos tanto de renta como de manutención del adolescente y esta migración se realiza con la esperanza de conseguir una educación de calidad, pero se topan con la discriminación la invisibilización y el señalamiento de la sociedad mexicana estereotipada.

Continuando con ello, es también necesario que en la educación se atienda y se reconozcan las diferencias culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas y afrodescendientes, a través de políticas que sean creadas con pertinencia cultural, y que, en lo que respecta a las lenguas indígenas estas sean normalizadas y oficializadas en la educación. Para llegar a la oficialización y normalización de las lenguas indígenas ha sido todo un largo proceso y camino por recorrer, el cual todavía no termina. Actualmente las lenguas indígenas ya son reconocidas como nacionales y existen muchos cursos para su revalorización, pero aun la sociedad mexicana no la reconoce como importantes, aún no las han valorizado y la idea de las lenguas extranjeras imperan en aquellas mentalidades que son la mayoría, las lenguas extranjeras se consideran con un mayor prestigio, como una ventaja al quien es bilingüe de idiomas de primer mundo, dan más valor y reconocimiento. Pero lo que no muchos saben, es que el ser bilingüe en lengua materna y el español, es una situación que les da ventaja cognitiva, lingüística y social.

Y, por último, considero también, que las políticas educativas interculturales y las que nos han formado por mucho tiempo sea como una prioridad tener conciencia de todas las diversidades (culturales, étnicas, religiosas, de género, de generación etc.) son una posibilidad y no un problema.

A pesar de que en la Ley General de Educación 2019, en los perfiles, parámetros e indicadores de los docentes y técnicos docentes, así como en el modelo de la NEM, se toman ya en cuenta estos aspectos, el SEN aún no está preparado para que los agentes educativos logren identificar, aprender y aprovechar la diversidad que hay dentro de las aulas escolares.

2.4 Los docentes de educación secundaria y la interculturalidad en contextos urbanos

La formación de docentes en las escuelas normales no interculturales no ha atendido la especificidad de la educación indígena ni los requerimientos de la educación intercultural para toda la población. Estamos de acuerdo que se han creado políticas educativas específicas para las comunidades indígenas, pero ¿qué ha pasado con la formación de maestros para atender dichas escuelas, para dar clases a las comunidades indígenas? ¿Por qué en las normales no imparten temas relacionados con la diversidad sociocultural y lingüística e incluso intercultural? ¿Por qué el gobierno sigue pensando que la diversidad y lo intercultural sólo está destinado a las comunidades indígenas? ¿será que, en la CDMX o en las zonas urbanas no coexisten los pueblos indígenas?

Es importante entender cómo es que los docentes entrevistados entienden la palabra “interculturalidad” la cual hay que tener en cuenta que es considerada por Zúñiga (2011) como un concepto *polisémico*, es decir, que tiene múltiples concepciones, dependiendo del sector que lo defina y en base a las necesidades que quiere cumplir.

Para el maestro Elías la palabra interculturalidad es considerada como:

Es el intercambio de los diferentes orígenes, culturas que traen cada uno de los alumnos, que traen la mezcla que se dan en este país, es un mosaico sociocultural. O sea, todos tenemos esa mezcla de la conquista, de español e indígena, entonces, por ende, se entiende que hay esa interculturalidad. (Entrevista, 18/ Nov/2020)

Es decir, para el maestro Elías, las palabras clave para definir la interculturalidad son: “mezcla de culturas”, en pocas palabras para el maestro Elías la interculturalidad es la combinación que tenemos entre el mestizo y el indígena que se dio desde la época de la conquista.

El maestro Porfirio menciona lo siguiente:

Desde mi formación en la Normal Superior, la palabra interculturalidad la entiendo como el dar cabida a todos, es decir que somos parte de, que muchas veces debemos en el aula apoyar, ayudar a que todos los alumnos se sientan parte de y que cada uno de ellos es portador de una cultura sobre todo por el origen, el estado donde viven, de la familia donde proceden, del grupo social al que pertenecen. (Entrevista, 17/Nov/2020)

Para el maestro Porfirio podemos entender que la interculturalidad es dar cabida a todos sin visibilizar las diferencias de culturas u orígenes, como hace mención Zúñiga (2011):

La interculturalidad como construcción imaginada y como práctica de convivencia, se articula actualmente con un nuevo y amplio horizonte de sentido, en América Latina ha tomado forma en el proyecto político del buen vivir/ vivir bien, proclamado por los pueblos indígenas para construir “otro mundo posible” basado en el desarrollo de un nosotros comunitario en todos (as) indígenas o no indígenas tengan cabida [el subrayado es mío], un mundo “otro” sustentado en la recuperación de la visión ancestral indígena en el espacio contemporáneo como esperanza y nueva utopía posible (p, 93).

Para la maestra María Elena, considera que la interculturalidad es:

Integrar diversas culturas , en la cuestión educativa y ahora por ejemplo que se les están dando ese auge de apoyar esas culturas, en la cuestión educativa y ahora por ejemplo que se les están dando ese auge de apoyar a esas culturas indígenas, por ejemplo, en la cuestión de proyectos, proyectos artesanales, proyectos educativos, ahorita lo que estamos viviendo de que en muchos lugares de esa parte urbana o de lugares muy alejado de nuestra República Mexicana que está haciendo la SEP, pues llegar a esos rincones dándoles esa educación. (Entrevista, 21/Nov/2020)

Es decir, es importante que todos los docentes conozcan la diversidad sociocultural y lingüística de nuestro país y las posibilidades de la interculturalidad para todos, independientemente de los niveles y ámbitos educativos; así como la inclusión de todos y todas las personas en los diferentes servicios educativos; darle importancia a una educación que por muchos años no ha tenido a la perspectiva intercultural aunque haya aparecido en diversos documentos y leyes, y que ésta vaya más allá de aspectos que sólo folcloricen la cultura o las tradiciones.

Por su parte, para la maestra Julia es considerada como:

Esa palabra como que apenas, no es que nunca la hayamos escuchado, lo que pasa es que no la manejamos, pero últimamente, en nuestros nuevos programas de la SEP los empezaba a escuchar más (...) la interculturalidad tiene que ver con la primera como que van relacionadas con la primera que es diversidad,

porque se me hace como que es una combinación, para mí podría ser como una combinación de culturas. (Entrevista, 18/Nov/2020)

Con la respuesta de la maestra Julia, podemos volver a reflexionar sobre cómo en pleno 2020-2021 la interculturalidad forma parte de las nuevas disposiciones del gobierno, y la interculturalidad la entiende también como esa combinación, esa mezcla de diversidades existentes en el país.

Por último, para la maestra Soledad, la interculturalidad consiste en “la relación de diferentes grupos, de diferentes zonas del país”. (Entrevista/ 18/ Nov/2020)

Es decir que respecto a estas tres últimas interpretaciones que nos dan las tres maestras podemos decir que entonces, es un concepto igual al que dan los científicos sociales como menciona Tubino (2005):

Cuando los científicos sociales analizan la interculturalidad se refieren al estudio de las diversas mezclas y relaciones que de hecho ya existen entre las diversas culturas que coexisten en nuestro continente. Hablar de interculturalidad desde esta perspectiva, hablar de los encuentros y los desencuentros, de las hibridaciones y de los diversos tipos de intercambio y relaciones existentes entre culturas (p. 4).

La interculturalidad para los cinco entrevistados es considerada como una palabra nueva que está teniendo auge con el sexenio de Andrés Manuel López Obrador y la Cuarta Transformación (4T) ¿será que es una palabra nueva que surgió en este sexenio? o ¿será que la interculturalidad no existe en los contextos urbanos?

Entonces, ¿qué se entiende por interculturalidad? Tubino (2005) menciona que para él la interculturalidad:

No es un concepto, es una manera de comportarse. No es una categoría teórica, es una propuesta ética. Más que una idea es una actitud, una manera de ser necesaria en un mundo paradójicamente cada vez más interconectado tecnológicamente y al mismo tiempo más incomunicado interculturalmente. Un mundo en el que los graves conflictos sociales y políticos que las confrontaciones interculturales producen y empiezan a ocupar un lugar central en la agenda pública de las naciones (p, 3).

Desde el discurso de los movimientos indianistas el concepto de interculturalidad se usa con un significado diferentes (Tubino, 2005), en que las palabras claves son la revalorización y fortalecimiento tanto de sus derechos de identidad, cultural, territorio y lengua como a las identidades étnicas.

Por otro lado, para Sarago citado en Zúñiga (2011) categoriza cuatro tipos de interculturalidades:

- ❖ Interculturalidad subordinada que es la que han vivido los pueblos indígenas en los últimos 500 años, entendida como relación entre culturas en la que se establece la diferencia colonial entre unos y otros, indígenas y no indígenas.
- ❖ Interculturalidad institucionalizada que es aquella que se establece a nivel de leyes- con respeto de las diferencias- pero no se acata en la práctica, expresando el doble discurso de la modernidad.
- ❖ Interculturalidad folklórica que se promueve en el contexto comercial, exotizando y utilizando los rasgos de las culturas originarias para agregar valor a bienes y servicios; es la exhibición de los trajes, la cocina y las lenguas.
- ❖ Interculturalidad implementada como reconocimiento plurinacional, es decir, como producto de la autodeterminación en una relación compleja de unidad en la diversidad dentro de un territorio estatal (interculturalidad con identidad).

Pero en base a este trabajo pretendo darle más importancia al concepto de Interculturalidad desde los movimiento indígenas a lo que mencionan como un proyecto intercultural, aquel discurso que no solo integra el dar cabida a todos, la revalorización y fortalecimiento de sus derechos, sino a ese discurso que intenta lograr una transformación, esa necesidad en la que el Estado deba reconocer la diferencia política y ética , aquella interculturalidad que en pleno siglo XXI ya esté diferenciada de la multiculturalidad (Bello, 2009 en Zúñiga).

En este sentido, como señala Zúñiga (2011) la interculturalidad debiera considerarse:

(...) más allá de un sentido de convivencia que mantiene o respeta al “otro” en su diferencia; supone una construcción “otra” de la relación misma, interpelando la naturaleza del estado y consecuentemente, la de los modelos de desarrollo impulsado por las élites nacionales. (p. 94)

Como puede verse, la interculturalidad, es un concepto con múltiples definiciones, es decir, polisémico, que tiene mucho que ver quien lo está definiendo y como es que lo definen.

Y respecto a la formación de docentes bajo estas perspectivas, o la aplicación de estas perspectivas en las escuelas inmersas en las zonas urbanas, caen en la discriminación y racismo explícito en la relación con los jóvenes denominados migrantes indígenas en las ciudades, por otro lado existe la dificultad de los docentes para poder trabajar bajo estas perspectivas, socioculturales, lingüísticas e interculturales, la perspectiva intercultural también es reducida como una perspectiva de vulnerabilidad para poder atender a niñas, niños y adolescentes indígenas, migrantes.

CAPÍTULO 3

LA DIVERSIDAD Y LA INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

La diversidad sociocultural y lingüística, así como la perspectiva intercultural, no han sido temas trabajados y desarrollados en las escuelas secundarias generales de la CDMX, se podría decir, que son temas que actualmente en pleno 2021 se están retomando, se están acomodando y se están visibilizando, esto se debe a que a partir de los años 90° se empezó a reconocer la presencia indígena en las escuelas generales como menciona Czarny (2010):

Así se abre una agenda temática, que, a la luz de las demandas en la escena nacional e internacional tanto del movimiento indígena como de las declaraciones de organismos internacionales, introduce la necesidad y el planteamiento de reconocer y atender la diversidad en todo el sistema educativo.

Actualmente la cuestión sobre “México es un país pluricultural y plurilingüe” está, también resurgiendo, tanto en las escuelas secundarias, como en las políticas educativas, en la mira del SEN, en la mira del gobierno y el Estado, todavía existe una gran lucha, una gran discusión sobre las políticas educativas interculturales, o aquellas políticas que retoman la diversidad cultural y lingüística en los aspectos educativos, y estas se dan en la forma de cómo se están o cómo se van a integrar a los nuevos planes y programas. Por otro lado, estas cuestiones, esta perspectiva aún no ha quedado muy claro para los maestros que se han formado en escuelas normales o escuelas formadoras de docentes, en las que no han tenido alguna orientación sobre estos nuevos cambios, aunque estén escritas y estipuladas en documentos oficiales, aun los maestros no dan cuenta de ello.

Por otro lado, sabemos que con la nueva normalidad, con la pandemia causada por el virus SARS- Covid 19, el gobierno implementó lo que conocemos como, aprende en casa, que son programas de televisión, radio e incluso redes sociales en las que explican los temas que se van a desarrollar durante esta nueva modalidad a distancia, con estos programas existe uno en general que se lleva por nombre “ aprendiendo a amar a México”, en el que dan cuenta de la gran diversidad sociocultural y lingüística que tenemos en nuestro país, así como algunos programas, temas o materias en las que hacen una valoración de las lenguas indígenas, pero a nivel secundaria no se habla de la composición pluricultural, lingüística, a los alumnos y alumnas, todavía no se llega a tener una valorización, un reconocimiento y un respeto hacia el

otro, quizás, porque hemos pasado también, por siglos y siglos de dominación en la que nos han enseñado a visibilizar al otro como inferior. Por otro lado, es cierto que, para los maestros es un poco más difícil acercarse a los aprendizajes de los jóvenes puesto que estos, muchas veces solo cubren ciertas horas con los adolescentes, como es el caso de los maestros de taller, que impartían su especialidad dos veces por semana cubriendo dos horas, en los últimos años solo daban una vez por semana a diferencia de las otras asignaturas de tronco común, es por ello que no se ha trabajado tanto el reflexionar y el implementar estas políticas en las escuelas secundarias.

3.1 Cuando se empezó hablar de diversidad e interculturalidad en la educación básica en contextos urbanos.

Para los cinco maestros entrevistados la palabra interculturalidad ha empezado a tener sus primeras apariciones a partir del año 2015 en adelante aproximadamente, así como también mencionan, que consideran que es un nuevo término que está teniendo un resurgimiento y valorización con la 4T respecto al SEN y más en los nuevos planes y programas de las escuelas a nivel básica de la CDMX. Como sabemos desde los años 80 y 90 's con ayuda de los movimientos indígenas la palabra “interculturalidad” llegó a ser parte del control y de las políticas educativas estatales (Walsh, 2009). La EIB empezó a tomar su rumbo, era una educación que se centraba específicamente en aquellas poblaciones donde había indígenas, cosa que actualmente sigue siendo así, es una educación que no necesariamente ha sido favorable, es decir, con la EIB si se ha llegado a tener el reconocimiento de las comunidades indígenas, pero por otro lado ha debilitado lo propio de ellas y vuelven a caer en la castellanización cuando llegan a nivel secundaria.

Al respecto, Walsh (2009) menciona que:

Desde los años 90, la interculturalidad se ha convertido en un tema de moda. Está presente en las políticas públicas y en las reformas educativas y constitucionales, y es eje importante tanto en la esfera nacional-institucional como en el ámbito inter/ transnacional. Aunque se puede argumentar que esta atención es efecto y resultado de las luchas de los movimientos sociales-políticos- ancestrales y sus demandas por reconocimiento, derechos y transformación social, también puede ser vista, a la vez, desde otra perspectiva: la que liga a los diseños globales del poder, el capital y el mercado. (p. 75)

Actualmente la CDMX es la que más residentes indígenas alberga, teniendo en cuenta que tiene grandes zonas consideradas como pueblos y barrios originarios (Constitución Política de la Ciudad De México, CPCDMX, 2017), como lo es la Alcaldía Milpa Alta, Xochimilco, Tláhuac, Azcapotzalco, algunos barrios de Iztapalapa, Coyoacán. En todas sus alcaldías están presentes prácticamente todas las culturas de nuestro país; como hice mención en el Capítulo 1, la CDMX se convierte en un polo de atracción por la oferta de trabajo y por el sueño de muchos de poder conseguir una vivienda y educación digna, pero ¿qué ha hecho el gobierno para impartir una EIB en la CDMX? ¿Por qué la EIB no se trabaja en las escuelas secundarias de la CDMX?

Los alumnos y alumnas que estudian la secundaria en las escuelas de la CDMX muchas veces ocultan su identidad, su lengua y su lugar de origen por la discriminación y la segregación que sufren dentro de las aulas, repercutiendo en sus calificaciones o incluso en la deserción escolar, desafortunadamente la población indígena ha pasado por siglos y siglos de dominación, explotación y despotismo por parte de la sociedad no indígena. Se supone que, si la educación que tiene una perspectiva intercultural fuera para todos se acabaría con la discriminación, la segregación, el racismo y entenderíamos que existe y que hay diversidad sociocultural y lingüística dentro de las aulas, dentro de las escuelas, dentro de nuestra capital, de nuestra ciudad y de nuestro país.

En el año 2001, se implementó un programa piloto en lo que anteriormente conocíamos como D.F llamado “Programa Interinstitucional de Educación Intercultural Bilingüe del Distrito Federal (PEIBDF)”, el cual se llevó a cabo en algunas escuelas primarias durante el ciclo 2004-2005, pero sólo fue algo pasajero de un largo camino por recorrer.

Como ha señalado María Bertely (1998) en Sartorello (2019):

Desde su nacimiento en el siglo XIX el SEN de México estableció un solo referente cultural como sujeto pedagógico: el de la mexicanidad mestiza, la cual alude a una cultura homogénea como identidad nacional, al español como lengua dominante y al positivismo como canon epistemológico de las ciencias escolares. Esta tríada ha excluido otras culturas, lenguas y conocimientos, como las de los pueblos originarios y afromexicanos.

En lo que respecta al nivel secundaria la educación intercultural no ha tenido un valor importante, las escuelas secundarias han sido olvidadas incluso en las comunidades, la EIB

termina a nivel primaria, Pero ¿qué pasa con la secundaria o las telesecundarias? Será que como el adolescente ya pasó por una formación en donde le enseñaron el español, en la secundaria ya no necesita encaminarse con su lengua o el reconocimiento de su cultura.

Las Escuelas Secundaria de la CDMX desde hace mucho tiempo atrás y hasta la actualidad no han tenido programas o proyectos que se enfoquen en la EIB. Según la Constitución Política de la Ciudad de México (2017) reconoce en su Artículo 2, fracción 1, la conformación plurilingüe y pluriétnica:

1. La Ciudad de México es intercultural, tiene una composición plurilingüe, pluriétnica y pluricultural sustentada en sus habitantes; sus pueblos y barrios originarios históricamente asentados en su territorio y en sus comunidades indígenas residentes. Se funda en la diversidad de sus tradiciones y expresiones sociales y culturales.

Y en su Artículo 8° en su apartado A. Derechos de la Educación, fracción 3, menciona cómo es que debería de ser la educación respecto a los residentes indígenas y la población en general de esta CDMX:

3. Las autoridades educativas de la Ciudad de México impartirán educación en todos los niveles y modalidades, en los términos y las condiciones previstas en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y las leyes de la materia. Toda la educación pública será gratuita, laica, inclusiva, intercultural [el subrayado es mío], pertinente y de calidad. Tenderá a igualar las oportunidades y disminuir las desigualdades entre los habitantes. Será democrática y contribuirá a la mejor convivencia humana. En la Ciudad de México, la población indígena tendrá derecho a recibir educación bilingüe, en su lengua originaria y en español con perspectiva intercultural. (El subrayado es mío)

Pero en la actualidad, no se implementan, no se lleva a cabo lo que la propia Constitución de la CDMX estipula.

¿Qué se busca con una educación intercultural a nivel secundaria? Como primer momento, se busca que la interculturalidad sea una educación para todos, que el propio SEN deje de clasificar y dividir la educación, que deje de ser homogénea, que no se siga con esa idea de solo una cultura dominante, y que se visibilice al “otro” que por años ha sido olvidado, como

segundo momento que se entienda y se comprenda desde la educación que la diversidad sociocultural y lingüística no es un problema o un atraso, sino la riqueza que tiene México como país, que entendamos que nuestra cultura, nuestra identidad como mexicanos y como tercer momento la educación intercultural busca educar a todos no solo para convivir y relacionarnos en un marco que debiera ser de respeto, igualdad, solidaridad, armonía y diálogo, sino como menciona Crispín (2006) el propósito de la educación intercultural es:

Favorecer el desarrollo integral de los alumnos con especial énfasis en la mejora de las habilidades comunicativas y dialógicas, el fortalecimiento de la identidad cultural, así como el desarrollo de la capacidad para conocer y comprender respetuosa y críticamente la propia cultura y de otros. (p. 133)

Es decir que la interculturalidad en la educación tendría que formar personas en este caso jóvenes capaces de establecer condiciones de comunicación, diálogos interculturales, para comprender la realidad desde diferentes perspectivas e incluso cosmovisiones. Esta es una concepción que promovió la CGEIB orientada hacia una interculturalidad sin conflictos, es decir una interculturalidad funcional (Tubino, 2006).

Claro está que para llegar a tener una educación intercultural requiere de todo un cambio en el SEN de innovaciones culturalmente pertinentes, es todo un proceso largo y complejo que apenas en el año 2021 comienza, pero en la medida que toda la sociedad participe, que toda la comunidad en donde se encuentran inmersas estas secundarias el cambio puede llegar a ser más rápido, es una tarea en la que deben de estar comprometidos e integrados los docentes, los directores, los padres y madres de familia, los estudiantes y la comunidad, pero sobre todo docentes comprometidos con su labor y un SEN que forme a docentes culturalmente pertinentes para poder llevar a cabo la misión de una educación intercultural.

3.2 Identificar a niños, niñas y jóvenes provenientes de contextos rurales e indígenas o con necesidades educativas especiales, hablantes en algunos casos de alguna lengua originaria.

Cómo es que los docentes identifican la diversidad sociocultural y lingüística dentro de las aulas de las escuelas secundarias públicas en la CDMX, fue una de las preguntas que se les realizó a los cinco maestros entrevistados en base a su experiencia y a cómo es que ellos los identificaban.

Como menciona Plancarte (2014):

Queda claro que la Ciudad de México es una de las que a nivel mundial tiene mayor diversidad cultural y lingüística, sin embargo, el estudio evidencia que no es fácil identificar la cantidad de adolescente indígenas que asisten a las escuelas secundarias debido a los distintos criterios para determinar la pertenencia étnica y al ocultamiento de su identidad por ellos mismo o por sus familiares. Se menciona que dicha problemática surge por la confusión con respecto a qué criterios utilizar para definir o identificar a alguien como indígena. (p. 630)

Entonces como primer punto debemos definir ¿a quienes se les considera indígenas?, claro está que ha habido muchos debates de quienes son considerados indígenas y quienes no, e incluso existen muchos trabajos y testimonios sobre el insulto que es para muchos la palabra indio/ indígena.

Con relación a quiénes son los indígenas, Sylvia Schmelkes (2013, en INEE, 2015) señala que:

Existen dos elementos básicos que todo sector indígena presenta: el alto grado de marginación en el que vive la mayoría de esta población, y la condición normativa derivada de la Carta Magna, particularmente en el segundo artículo.¹ No obstante, la conceptualización metodológica que permite caracterizar a esta población se complica debido a la inmensa diversidad entre las comunidades, y a sus variantes y procesos de mestizaje, observados en distintos fenómenos sociales como la migración al interior y exterior del país. (p. 4)

Para entender quiénes son personas indígenas, como primer punto las personas indígenas son aquellas quienes se autodefinen como tal y este es un criterio fundamental, para Navarrete (2015) considera que las personas indígenas son aquellas personas originarias de un país, este autor no menciona características únicas para este sector de la población, por otro lado, la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI, 2015) menciona lo siguiente:

Siendo el hogar la institución principal de socialización, transmisión cultural y conformación de la identidad considera población indígena a todas las personas que forman parte de un hogar indígena entendido como “donde el jefe (a) del hogar, su cónyuge y/o alguno de los ascendientes (madre o padre, madrastra o

padraastro, abuelo (a), bisabuelo(a), tatarabuelo(a), suegro (a)), declaró ser hablante de lengua indígena". (p. 2)

Entonces entendemos que hay tres criterios fundamentales para identificar a la población indígena según ciertas instituciones y autores, la primera y la más importante es la autodefinición o autoadscripción, autorreconocimiento en base a su cultura, usos y costumbres, el segundo sería el ser hablante de una lengua originaria y la tercera pudiera ser el lugar de origen. Es importante entender cómo es que los maestros de las escuelas secundarias de la CDMX identifican a estos adolescentes, para poder analizar se les aplicó las siguientes preguntas ¿Alguna vez identificó la diversidad sociocultural y lingüística en alguno de sus grupos? ¿Tuvo conocimiento si alguno de sus alumnos hablaba alguna lengua originaria? Y por último ¿con qué características identificaba usted, a algún alumno que provenía de una comunidad indígena o habla alguna lengua originaria?

Con relación a lo anterior, la maestra Soledad nos comentó lo siguiente:

En una de las escuelas secundarias en las que trabajé, se encontraba en una zona en la que había una comunidad que tiene un porcentaje muy alto de personas que vienen de otro estado, pero que yo haya identificado algún adolescente no recuerdo bien pues todos hablaban español (...) ¿características? Por su lengua y por lo que comentaba con sus compañeros de que voy a tal lado o no vine porque me fui a una fiesta patronal y por eso lo identificabas o porque luego te comentaban "yo soy de tal lado y se acostumbra tal cosa". (Entrevista, 18/11/2020)

Es decir que la maestra soledad no llegó a identificar a la población indígena dentro del aula, al menos se daba una idea porque los alumnos y alumnas mencionaban de donde eran.

La maestra María Elena mencionó que ella identifica a los alumnos o alumnas provenientes de una comunidad indígena por:

La forma de vestir, la piel, sus rasgos físicos, la forma de comunicarse, la interacción que tiene con los demás, que muchas veces ese tipo de niños son muy callados, muy solos, no les gusta mucho la convivencia, tratan de buscar las esquinas o los rincones, se apartan de la demás gente, en la piel lo notas por ejemplo una piel un poco dañada, lo que es cuando una persona trabajador, sus manos que uno que está en la oficina a uno que trabaja con una herramienta, así

ellos su piel se les ve maltratada no cuidada a diferencia del niño de la ciudad (...) también se nota en la limpieza, en la higiene, que ellos no están habituados a veces de hacerse el baño diario y sin embargo una persona de la ciudad, ahí puedes ver entonces ese cambio (...) no porque no quieran bañarse sino porque en sus regiones, sus comunidades no tienen los recursos, no tienen agua y ellos la racionan y se van habituando a esa forma de vida. (Entrevista, 21/11/2020)

La maestra María Elena identifica a los alumnos y alumnas que provienen de comunidades indígenas o de otras regiones por características particulares, la piel, los hábitos de higiene y la forma de no relacionarse con los demás, se podría decir que la inseguridad que tienen los jóvenes indígenas de acercarse con los compañeros es para evitar las burlas y el rechazo, el color de piel o en este caso la piel maltratada no debiera ser una característica para identificarlos. La discriminación que sufren los alumnos y alumnas indígenas por sus compañeros e incluso muchas veces por los mismos maestros repercute en que oculten su identidad y su lugar de origen y como menciona Plancarte (2014) “este ocultamiento repercute en la no identificación de la población” (p. 630).

Por su parte la maestra Julia mencionó lo siguiente:

Si detecté a un joven que venía del estado de Guerrero, se incorporó conmigo, estuvo trabajando muy bien, tenía carencias económicas, sin embargo, no fue un impedimento porque lo apoyamos la directora y yo (...) los identificamos primero por su forma de hablar, es lo que más los caracteriza en cada región, por su acento, a veces por su forma de vestir, por su tipo de piel, por su forma hasta de actuar, pues son jóvenes que vienen tranquilos, nobles. (Entrevista, 18/11/2020)

La maestra los identifica por las carencias económicas, el color de piel y la forma de hablar, de igual manera como con la maestra María Elena considero que los rasgos físicos no deberían de ser una característica para identificar a la población indígena, pero es lo que la mayoría de los maestros toman en cuenta y que deben tener en cuenta que son características discriminatorias. Al respecto, Elsie Rockwell y Valeria Rebolledo (2016), mencionan que:

Las diferencias superficiales, tales como complexión, estatura, color de ojos o de cabello, tono de piel y tono de voz, de ninguna manera marcan grupos

inferiores o superiores de seres humanos, aunque a menudo la discriminación racial así lo ha hecho creer. (p. 199)

Y es cierto estos aspectos físicos, que son notorios a simple vista, se han convertido para la sociedad mestiza en este aspecto la que tiene derecho por discriminarte por estas características, es decir, que estas cuestiones, han tomado un lugar importante para la identificación del indígena, del pobre.

El maestro Elías respecto a la identificación de alumnos indígenas dentro de su salón de clase, mencionó lo siguiente:

Nosotros nos enterábamos que teníamos alumnos de otras comunidades porque el departamento de trabajo social al inicio del año escolar nos informaban que tal alumno había llegado solicitando un lugar a esa escuela para poder cursar su secundaria que provenía de Oaxaca, que provenía de otros estados, que hablaba un dialecto (sic) que tuviéramos consideración, con respecto a su adaptación a la ciudad, a la escuela, a sus compañeros, por esas limitaciones o por su origen, por su falta de conocimiento por deficiencia que a lo mejor podría tener puesto que venía de algún estado, de algún pueblo, habían deficiencias de conocimiento, pero eso no fue una barrera para nosotros como maestros para poder no cumplir con nuestro objetivo nuestra finalidad como docente, para poder llevar a cabo nuestros planes y programas. y por otro lado, porque muchas veces ellos mismos se acercaban a ti y te lo comentaban “oiga profesor yo vengo del estado de Chiapas, yo vengo del municipio de palenque, yo veo que pues aquí usted, en su materia de matemáticas está un poco elevado y pues de donde yo vengo en la secundaria tengo deficiencias y me gustaría que las tomara en cuenta”, otras veces porque hablan su dialecto (sic) por sus características física, por sus fines culturales, por sus objetivos, su deseos, sus aspiraciones, sus intereses, a pesar de que venían con esas fallas, esas limitaciones, pero tenían el deseo de querer estar a la altura de los demás, de querer sobresalir y de ser un buen alumnos. (Entrevista, 18/11/2020)

Podemos entender que en el caso del maestro Elías se enfoca un poco en la identificación de los alumnos o alumnas que provienen de alguna zona indígena primero por la comunicación con ellos, segundo por las deficiencias de la educación, tercera de igual manera retoma aspectos

físicos. Como menciona Plancarte (2014) existen dos condiciones con los jóvenes indígenas frente a las escuelas de la CDMX:

- La discriminación puede afectar la autoestima y llevar al abandono de sus costumbres e incluso de su identidad.
- los jóvenes indígenas se adaptan bien en la escuela, su desempeño escolar es similar a los demás e incluso se menciona que tienen mucha disposición para el aprendizaje (p, 631).

Por último, el maestro Porfirio nos comentó lo siguiente:

Yo trabajé más en escuelas secundarias que se encontraban en la alcaldía de Iztapalapa, hoy día Iztapalapa tiene una población que oscila entre los 3 millones de habitantes, por lo tanto Iztapalapa siempre ha sido señalada como una demarcación de pobreza, una demarcación donde la gran mayoría de sus habitantes son familias migrantes que provienen como en nuestro caso veníamos de Guerrero otros más que provienen de Oaxaca, Hidalgo, Puebla, Morelos, Michoacán, Guanajuato; yo tuve alumnas, alumnos provenientes de estos estados, sobre todo del sur este y del centro del país y estos niños provenían de familias pobres, humildes y efectivamente yo recuerdo que en la secundaria 310 que está ubicada en la colonia las peñas, yo tuve una alumna que hablaba el náhuatl, esta niña recién había llegado a la CDMX, yo recuerdo que era una alumna de primer grado, por lo tanto, en su comunidad se hablaba muy poco el español, por lo tanto, tenía problemas para expresarse bien en la lengua del español entrecortado en algún momento cuando yo le pedí que leyera en su cuaderno la actividad, ahí me di cuenta de que pues ella tenía este problema, los niños se rieron, pero en cuanto los identifiqué guardaron silencio, la niña se cohibió, bajo la cabeza, me acuerdo con su cuaderno entre los dos brazos y le dije no te preocupes Inténtalo, no pasa nada, ¿Cuál es la lengua materna? ¿Tienes lengua materna? Y me dice si, venía de una comunidad del Estado de México, cercano con Querétaro, lo recuerdo, y le digo no te preocupes, no pasa nada, aquí poco a poco, o vas a ir ejercitando, no pasa nada, tu siéntete orgullosa de tu lengua (...) Para identificar en este caso si alguno de mis alumnos o alumnas pues era hablante de alguna lengua del país, sobre todo más en historia, cuando yo ya estaba impartiendo historia universal, historia de México y había

ocasiones en las que teníamos las juntas iniciales, las juntas de organización del ciclo escolar, una semana de organización de los contenidos, de los grados, los horarios y yo recuerdo que muchas veces en algunas escuelas tuve compañeras, muy profesionales sobre todo orientadoras, trabajadoras sociales que verdaderamente hacían su trabajo, porque hacían un estudio socioeconómico, entonces ellos de primera mano eran el primer filtro y entonces ellas, estas compañeras ya sea de trabajo social y orientación vocacional, en esta primera junta de organización para el ciclo que se avecina nos alertaban, nos decían “saben que, en primer grado, en el grupo 1ºA o en el 2ºC o en el 3ºE, tenemos un niño, tenemos una niña que es hablante, entonces ellos nos daban la información, la información era con dos razones uno para que tuviéramos conocimiento y justamente evitar que en el grupo se dieran actos de discriminación o actos de burla, de señalamiento y otro para que nosotros conociéramos el origen y pues también supiésemos en algún momento si estos niños tuvieran sobre todo algún problema para poder cumplir con el material, algo que quiero agregar es que con estos niños hablantes, triste mente se relaciona siempre con la cuestión de la pobreza, es una, pareciera ser, es una característica que, se repite de estos niños , que estoy narrando mi experiencia, que a lo largo de mi años de educador, de estos tres, cuatro que he narrado, la característica es que eran provenientes de familias pobres, humildes e incluso, en cuanto a su pigmentación de piel, de estatura, su tipo de cabello pues eran diferentes porque pues ellos son partes de un grupo étnico, entonces estos niños, nos alertaban justamente para que tuviéramos pues mayores consideraciones, que nosotros con ellos les diéramos un mayor tiempo, una mayor dedicación, mayor apoyo, mayor acompañamiento, platicamos con los papás que cualquier cosa que pudiéramos ayudarles. (Entrevista, 17/11/2020)

En este último caso, podemos observar que también la forma de identificar a los jóvenes indígenas era por medio de las orientadoras quienes avisaban a los maestros las condiciones en las que se encontraban los alumnos y alumnas, así como también sus lugares de origen de cada uno, por otro lado, también identifican la situación económica y la forma de hablar. Reafirmamos las condiciones de discriminación y la vulnerabilidad que suelen pasar los adolescentes en las escuelas secundarias de la CDMX como mencionaba (Plancarte, 2014; Gómez, 2015).

Los indígenas también suelen ser vistos desde dos perspectivas (Czarny, 2006) “historias petrificadas” aquellos que algún día existieron, pero ya no, aquellas que nos cuentan en los libros de Historia o que estos mismos nos hacen ver como civilizaciones que ya no existen y los “abandonados” aquellas condiciones en las que el Estado les ha otorgado y que de cierta forma. El tratamiento de la diferencia entre los alumnos y alumnas de las escuelas secundarias y en general de las escuelas a nivel básico de la CDMX, por sus condiciones culturales, étnicas, lingüísticas o incluso de capacidades especiales, se resume a una situación de problema que la mayoría solo sabe invisibilizar.

Como menciona Czarny (2010) sobre el reconocimiento del indígena en las aulas:

Hoy sabemos que la etiquetación que los maestros realizan sobre estos niños como “son poco participativos”, “son callados”, no responde a características que puedan imputarse a la cultura de la que proceden, sino a las mismas situaciones de desconocimiento de las instituciones escolares sobre procesos socioculturales variados, presentes en las escuelas y aulas (p, 2010).

En los últimos años se ha mencionado la formación de docentes en el tema de la diversidad, pero para muchos maestros significa un “redescubrimiento” (Czarny, 2010), es decir, que para muchos maestros la diversidad es un tema que les causa reconocer sus orígenes.

3.3 Trabajar con alumnas y alumnos indígenas en las escuelas secundarias de la Ciudad de México.

Desde hace muchos años, siempre han existido los indígenas urbanos o “indios urbanos” (Bonfil, 1993) los cuales, han pasado por las escuelas de la CDMX, cursando algunos, todos los niveles educativos, pero esta población en general han sido invisibilizada desde hace siglos, aunque con ayuda del EZLN (1994) lograron un reconocimiento como pueblos y comunidades indígenas, pero no fue hasta hace mucho que han tomado lugar en las diferentes políticas que ha creado el Estado, aunque estas como menciona Díaz Couder (1998) no existen políticas educativas para las comunidades indígenas que surjan desde el derecho, sino surgen desde los intereses públicos, donde la población indígena sigue siendo señalada, discriminada, estigmatizada y abandonada respecto a todos los servicios que el Estado debería de otorgar.

Las escuelas secundarias de la CDMX trabajan de una manera homogénea, los maestros cumplen con los programas y planes que la SEN crea para toda la nación, respecto a las

diferencias, no existe una forma específica, ni mucho menos lo estipulan en los planes y programas el cómo dar clases, como atender, como desarrollar los temas respecto a la diversidad que hay en las aulas, de una u otra forma son planes y programas que deben de cumplir y que deben de implementar. Sin embargo, existen pequeñas adecuaciones hechas por el docente frente a grupo, adecuaciones que tienen que ver con las habilidades que tiene y debe desarrollar el alumno o la alumna.

Desde hace varios años se implementó en las escuelas a nivel básico de la CDMX los modelos de integración e inclusión que consisten, en integrar a los niños que poseen algún tipo de discapacidad, se plantea que, para poder atender las diferencias, es necesario hacer cambios curriculares, es decir, pequeñas adaptaciones que los maestros creen convenientes para lograr un mejor desempeño de los y las alumnas, como hacía mención en el párrafo anterior. Respecto a esto y al tema que desarrolle, se les hizo las siguientes preguntas, a los cinco maestros entrevistados, la primera pregunta fue ¿Cómo trabajaba con los jóvenes que eran diferentes dentro su especialidad? es decir, como daban sus clases los maestros de taller cuando se enfrentaban con la diversidad en el aula. Las otras preguntas estaban relacionadas, si alguna vez estos maestros tomaron en cuenta aspectos culturales para impartir sus clases y si es que desde el aula reforzaban la identidad cultural de sus alumnos.

Respecto a la primera pregunta, antes mencionada, los cinco maestros contestaron lo siguiente:

La maestra Soledad nos comentó que, en el taller de corte y confección, ella trabajaba con la diversidad cultural de la siguiente manera:

En cuanto a cultura, a veces sobre todo en el primer año, que son procesos artesanales, les dejaba yo el tema, les dejaba las bases y ellos se inclinan por lo que ya saben de su comunidad, pues se les facilita y por el otro lado en base a las diferentes capacidades que si llegamos a tener por ejemplo niños que tenían problemas, en mi materia no se les dificultaba porque a mí me tocó darle clases a niñas y niños que tenían una discapacidad de lenguaje o para su desplazamiento o por ejemplo, el que no tenía movimiento motriz se le dificulta hacer uso de la máquina de coser, pero se apoyaba con otra compañera o compañero, porque siempre trabajamos por binas en este caso para apoyar a los compañeros, mi taller era más práctico así que no llegue hacer adecuaciones en los planes y programas, sólo en las formas de calificar ahí si tomaba la situación de estos jóvenes. (Entrevista, 18/11/2020)

Aquí podemos ver que en efecto, los talleres que se imparten en las escuelas secundarias son más de hacer, es decir, un trabajo manual, un trabajo visual y más el taller que imparte la maestra Soledad en el que deben de observar las técnicas de las puntadas y las técnicas para realizar los bordados, es decir, podemos entender que los talleres de cierta forma son una enseñanza guiada y que les ayuda a las y los alumnos para su aprendizaje que lo implementarán quizás a lo largo de su vida y que también esta enseñanza situada o de cierta manera les ayuda a relacionarse con los demás al trabajar por binas. (Rogoff, 1995). Por otro lado, la maestra Soledad ha creado esta herramienta de trabajar por binas para que todos sus alumnos y alumnas, porque trabaja con salones mixtos en su taller, le han funcionado pues ayuda a que todos sus alumnos vayan parejos y vayan juntos sacando el conocimiento. También hay que resaltar que se apoya con las niñas que vienen de comunidades para mejorar quizás las técnicas de bordados con las que ella cuenta o las niñas cuentan.

Por su parte la maestra Julia, quien impartía el taller de diseño Arquitectónico nos mencionó que su forma de trabajar con los jóvenes que venían de otras comunidades era de la siguiente manera:

Pues no encontramos tanto problema de diferentes, quizás en su forma de actuar, en su forma de hablar o entender, pero , pues, en mi caso personal no tuve tantos problemas de ese tipo de jóvenes, porque fue muy escaso que alguien ingresara con ciertas características, recuerdas que te platique que llegó un joven del estado de Guerrero, ajuste un poco mis planes y programas, porque te das cuenta de sus conocimientos, es decir, como vienen, entonces en este caso, con el tuve que retroceder un poco, en algunos temas básicos para que el adquiriera esos conocimientos y a su vez se le facilitará más el encaminarse a lo que ya habíamos avanzado, pero no recuerdo que me haya costado mucho trabajo, porque además era una persona que ponía mucha atención, estaba dedicado a eso y le interesaba aprender, no se le dificultó. (Entrevista, 18/11/2020)

En el caso de la maestra Julia, podemos notar que no tuvo o quizás no identificó a jóvenes provenientes de alguna comunidad, que fueran hablantes de alguna lengua o que tuvieran alguna discapacidad, pero que la forma de trabajar con ellos y una medida que implementó es retroceder en algunos temas para que así junto con los demás alumnos, fueran en la misma sintonía respecto a los temas que impartía la maestra.

El maestro Porfirio, por su parte, nos comentó que, frente a la diversidad en el aula, él realizaba adecuaciones:

Claro, tenías que hacer adaptaciones curriculares y se refería al mismo tema que yo veía con el grupo, ya sea en Historia de México o Historia Universal, era la misma tesitura, didáctica, es decir, el mismo tema, los propósitos, las actividades, lo único que cambiaba en esta adaptación curricular para estos niños que tenían diversidad, consistía, por un lado, en los criterios de evaluación, con ellos era distinto. Por otro lado, yo siempre los invite a que hiciera un esfuerzo para contestar los ejercicios, los cuestionarios, los exámenes; por ejemplo, yo elaboraba los exámenes, donde el alumno, con ayuda de sus papás en casa y conmigo en el aula, simplemente fueran de menor complejidad. Trabajamos algún cuadro sinóptico, ya sea un mapa mental, yo le ayudaba en el cuaderno, en el pizarrón a poner una parte de la actividad, le explicaba de manera personal para que él simplemente lo fuera haciendo, en cuanto a los exámenes, eran generalmente para mis alumnos de 40 preguntas, eran de correspondencia y en el caso de estos alumnos con diversidad, hacia un examen de 10 preguntas de opción múltiple, para que pues él, tuviera una mayor oportunidad de leer la pregunta, de seleccionar la respuesta y a través del tiempo me di cuenta que era una buena medida, una buena alternativa didáctica de aprendizaje para que estos alumnos pusieran también a prueba sus capacidades, sus avances y sobre todo que con esta adecuación pedagógica esta intervención pedagógica que el alumno y el padre de familia se diera cuenta de que él puede hacer las cosas, lo único que cambia es que es de manera distinta, pero es el mismo contenido planteado de una manera más fácil, más ligera, más accesible y entonces yo marcaba en la intervención pedagógica en esta adecuación lo que él tenía que trabajar ya sea en el aula o con el apoyo de sus papás en casa, le sugería las actividades, algunas estaban en el libro, otras más yo le preparaba materiales para que él los trabajara en casa y de esa manera él hacía sus cosas y no se notaba esta diferencia con los demás alumnos. (Entrevista, 17/11/2020)

Respecto a lo que menciona el maestro Porfirio podemos entender que, las adecuaciones que él hacía estaban desarrolladas para ayudar a estos jóvenes diversos, no cargarlos de muchas actividades para que así ellos pudieran procesar, comprender y construir poco a poco su conocimiento, que de cierta manera, el hacer las actividades un poco más fácil contribuyeran a

que el alumno, no sintiera la materia pesada y quizás no causará una deserción escolar, porque muchas veces pasa eso, hay maestros que no visualizan la diversidad y no manejan adecuaciones y piensan que los jóvenes simplemente reprueban porque no estudiaron, pero muchas veces los maestros no comprenden que hay diferentes estilos de aprendizaje y que cada alumno lleva su ritmo para construir su conocimiento, suele pasar también que, lo que están aprendiendo o lo que están viendo no sea significativo para ellos porque en su cultura no lo hay, es decir, no tiene una pertinencia de acuerdo a los que se enseña con su contexto. Esto es algo que pasa mucho en las comunidades indígenas, y con alumnos que tienen como primer lengua una lengua indígena, los libros que manda la SEP y sobre todo lo que viene dentro, es decir las materias y los temas que se van a impartir vienen fragmentados, es decir no tiene esa relevancia con el contexto que en este caso son las comunidades indígenas, en los libros viene conceptos que no conocen, pero que de cierta forma cuando el docente que está frente al grupo, realiza pequeñas adecuaciones en la forma de explicar el tema o el concepto a lo que el alumno o la alumna han vivido, es decir muchas veces los aprendizajes para que lleguen a ser significativos deben de ser entendidos desde la vivencia de los jóvenes.

El Maestro Elías, comentó que al identificar que tienes alumnos que provienen de alguna comunidad y hablan una lengua originaria las adecuaciones que realizaba consistía en tener en cuenta las limitaciones que el joven podía tener, es decir las solvencias económicas para tomarlos en cuenta en la forma de evaluar, es decir como él lo menciona ser accesibles:

Ya que te dabas cuenta que efectivamente ese alumno, no nada más alumnos que hablaban un dialecto (sic), sino que de manera general en el grupo, son grupos heterogéneos pues hay alumnos que hablan dialecto (sic) o provienen de esos lugares y alumnos que ya están en la ciudad pero que sus padres son de otros estados y que tienen limitaciones económicas y que pues trabajan en la central, son albañiles o son gente que pues de alguna otra manera tienen ciertas limitaciones o recursos para poder brindarles a sus hijos, todo lo que muchas veces como maestro o la escuela les pide, libros, tareas, investigaciones nos dábamos cuenta que había ese tipo de alumnos y teníamos que adecuar nuestros planes y programas a las necesidades del grupo, de los alumnos, ser un poco flexibles, ser un poco conscientes pues de su situación, económica, social, cultural y bueno teníamos que considerar todos esos aspectos y adecuar nuestro avance, nuestra planeación, nuestra materia un poco pues más accesible, un

poco más flexible hacia ellos, considerando todos esos detalles o situaciones.
(Entrevista, 18/11/2020)

El decirles dialectos a las lenguas indígenas es una forma de no reconocerlas y considerarlas menores al español; para la sociedad no hablante de alguna de ellas es una costumbre arraigada, es una forma de desestimar tanto la cultura como el uso de las lenguas indígenas consideradas como lenguas nacionales a partir de que, en el año 2003 se publicó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y se constituyó el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). Ley en la que se establecieron los derechos de la población indígena hablante alguna de las lenguas indígenas a las que se les dio el valor y se consideraron como lenguas nacionales, no dialectos. Sin embargo, para la mayoría de la población, a casi 20 años de la publicación de esta Ley, no ha logrado que el grueso de la población reconozca las lenguas que se hablan en las comunidades y pueblos indígenas y las sigan nombrando dialectos, como el caso del maestro Elías. Hay que tener en cuenta que la mayoría de la sociedad no entiende la diferencia de estas y comete una discriminación lingüística, por ejemplo, a lo que nombran como “dialectos” son las diferentes formas de hablar la lengua, es decir, son articulaciones y sonidos distintos que se derivan de una lengua que está reconocida, se puede decir, que las variantes lingüísticas son esto a lo que muchos llaman dialectos. (Díaz Couder, 2007)

En el caso de la maestra Maria Elena, en la entrevista nos comentó que en especial, a ella siempre les mandaban a los jóvenes con “barreras” (se refiere a las barreras para el aprendizaje y la comunicación) y nos comentó diferentes casos. Uno de ellos, fue darle clases a una jovencita que venía de Haití, que incluso sus compañeros y maestros de la joven la discriminaban por su color de piel y por el tipo de cabello, características que se basan en la discriminación que se enfocan más en aspectos raciales. La mayor parte de la sociedad las visualiza, quizás porque son estereotipos, que de una u otra forma llevamos impregnados, pues hemos vivido siglos y siglos de dominación. En el caso de la alumna de Haití, los maestros hacían comentarios como: “¿cómo se llama tu alumna la negrita? un comentario en que se puede ver la estigmatización, por el color de piel, la discriminación, que es de cierta forma una característica que hace diferente a la persona y que entra en la desaprobación, el rechazo, el señalamiento del entorno social, en pocas palabras como menciona (Goffman, 1963) “es una marca” la cual carga el individuo estigmatizado que lo hace inferior e indeseable, también Goffman (1986) menciona que: “Es un estigma, en especial cuando él produce en los demás, a modos de efecto, un descrédito, amplio, a veces recibe también el nombre de defecto, falla o

desventaja” (p. 12). Y ante ello causa como consecuencia esa exclusión y discriminación social, como el caso de la alumna de la maestra María Elena:

(...) fue muy, muy difícil, el poder integrarla por el color de piel, fue una situación muy difícil, pero lo superamos. Es decir, fue poco tiempo y ella se integró, los chicos igual, siempre estuve cambiando las actividades de equipo para poder integrarla, cuando yo notaba que los chicos venían de provincia y se cambian a mitad de año si era más difícil y cuando les pides que continúen la lectura, a veces no quieren leer porque se sienten cohibidos, sienten que los van a criticar y entonces les cuesta trabajo, pero si, hago adecuaciones, pues trato en mis actividades de incorporarlos y de hacer ver que todos somos un grupo y de que todos traen sus propias formas y tenemos que integrarnos todos y no separar y sobre todo siempre marcó el respeto, el que se respeten cada uno de ellos en su forma de ser, respetarnos para que podamos convivir bien. (Entrevista, 21/11/2020)

La maestra María Elena da cuenta de estrategias que ha seguido a partir de situaciones en las que está presente la diversidad, asociadas principalmente al color de la piel o el hablar una lengua diferente. Incluso, da cuenta de cómo para los mismos docentes esto representa un desafío en su práctica y por ello, acuden o envían a los alumnos en lo que identifican diferencias, con docentes que han aprendido a trabajar la diversidad en sus aulas, aunque todos los docentes deberían saber cómo trabajarla porque está claro que un salón no puede ser homogéneo como muchos quisieran que fueran e incluso como el SEN quisiera que fuera. De cierto modo la experiencia de la maestra María Elena de trabajar con estos alumnos y alumnas le ha dado herramientas para poder adecuar y sacar adelante el aprendizaje de sus alumnos y alumnas.

La misma maestra María Elena, también nos remite al reconocimiento y atención de niños con necesidades educativas especiales, hoy denominados con barreras de aprendizaje:

(...) cuando vemos a alguien que tiene alguna discapacidad, dices, “¿cómo lo voy a incorporar?, ¿cómo le hago? , como te comentaba, yo he tenido alumnos y alumnas de diferentes formas, pero en cuestión de alumnos con barrera he tenido muchos y es un reto para mí, de hecho todos los maestros dicen “no, que los atienda María Elena, porque les va a tener más paciencia, ella si los va a escuchar, ella si los sabe atender” y ella si va a adecuar la planeación, entonces,

es más trabajo para mí, pero lo hago, no creo que solamente yo, sino que todos tenemos la capacidad de hacerlo, de atenderlos y más si estudiaste en una normal, a mí me enseñaron la psicología, todas las etapas del desarrollo, conocimos autores como Piaget, es decir, todo este aspecto psicológico y pedagógico nos lo enseñaron. (Entrevista, 21/11/2020)

Como podemos ver, la maestra considera que la formación como docentes da pautas para atender a jóvenes con barreras en lo que ahora se ha denominado educación inclusiva, que de cierta manera surge con ayuda de exigencias y principios de diversas organismos internacionales, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), que estipula en su Artículo 26, el derecho a la educación que tiene toda persona, e incluso en el Artículo 28 de la Convención de los Derechos de los Niños (1987) habla sobre ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad el derecho que tienen a la educación.

Pero la situación es más difícil, cuando se tiene que reconocer y atender la diversidad sociocultural y lingüística, pareciera ser que la diversidad cultural sigue siendo un problema, es algo difícil que no se puede alcanzar, que sobresale de las manos de los docentes.

Por otro lado, esta situación refleja que a los maestros se le exigen más habilidades para las diferentes situaciones respecto a su labor como docentes, pero no todos están lo suficientemente preparados para poder atender a todas ellas y que el integrar a los niños que poseen algún tipo de discapacidad, siempre será necesario hacer cambios curriculares (Czarny, 2010).

La Maestra María Elena, da cuenta de los casos con jóvenes con barreras para el aprendizaje que ha atendido durante estos últimos años:

(...) Tuve alumnos con problemas de la vista, uno de ellos veía con lupa y además utilizaba andarín, este joven iba a una fundación donde nos avisaron a todos los maestros el tipo de letra que teníamos que utilizar, los colores que él identificaba e incluso cuantas cuartillas podía leer (una cuartilla) y qué actividades podría hacer, por ejemplo, mapas conceptuales no, entonces, le pedía que me hiciera mapas mentales, y su mamá me decía “mándame normal las lecturas o las actividades y yo las modifico para mi hijo”, pero yo hacía esas modificaciones y hacía mi planeación en base a lo que él podía hacer y le mandaba las actividades como la fundación me pidió, (...) Tuve también el caso de una alumna que era parapléjica de la mitad de su cuerpo y en el área de secretariado yo le enseñaba a mover la mano porque le decíamos a su padre que

mejor escogiera otro taller, como artes para que ella pudiera desarrollar más sus habilidades, pero su papá insistió que tenía que tomar este taller porque era el único en el que ella iba aprender a comunicarse y sí, al principio me costó mucho trabajo pero después es una satisfacción el ver cómo son independientes y cómo es que con tu taller, con la materia que impartes les puedes ayudar. Tuve varios alumnos y alumnas que no sabían leer, imagínate, entonces ahí te preguntas ¿y sus maestros de académicas? ¿cómo es posible? ya llevaron un bimestre y no se han percatado que el niño no sabe leer, ¿cómo le hacen? La otra niña que también no sabía leer iba en segundo grado, entonces adecuaba mis actividades, hacia actividades donde ella o ellos relacionen las imágenes, donde pusiera poco texto, entonces también te preguntas ¿qué pasó en la primaria?

Aquí podemos reconocer que la labor de la maestra María Elena no solo implicaba el impartir su especialidad, sino, ayudar de cierta forma a que estos alumnos pudieran continuar sus estudios y de cierta forma fueran capaces de ser un poco autónomos. Podemos también identificar que la maestra crea un aula intercultural, en la que el respeto por los demás compañeros era fundamental, poco a poco fue creando procesos de socialización entre sus alumnos y alumnas e involucrándose a respetar y reconocer al otro.

Por otro lado, podemos también identificar, que no todos los maestros o maestras dan cuenta de lo que pasa en las aulas, no observan y no crean ambientes de confianza con sus alumnos, aquí podemos decir, que la importancia de conocer a tus alumnos es una parte fundamental para poder desarrollar un excelente trabajo dentro del aula.

La maestra María Elena, nos permite, mediante estas historias, reflexionar, la tarea del docente frente a grupo y el gran trabajo que realizan y que muchas veces ya no es valorado por la sociedad, ha perdido el respeto que muchos años atrás se les otorgaba.

Continuando con la maestra María Elena,

Yo soy la coordinadora de tecnologías, tengo que hacerles ciertos exámenes para identificar cuál es su aptitud, para quedarse en cierto taller. Cuando se dio la situación de cambio a los famosos clubs (...), me paso que, yo le pregunté “¿haber hija, en qué taller te tocó?” y no me hablaba y le decía “¿haber hija, te estoy hablando, dime en qué taller te tocó porque tengo que anotarlo?”, “según tú tienes este taller, quiero verificar si realmente es ése” y no me hablaba, no me contestaba y nada más me veía, tenía una mirada fija y no me decía nada, hasta

que un alumno me dijo “maestra, ella no habla” y yo ¿cómo que no habla? No lo quise hacer extensivo y el alumno me dijo: “es que ella se comunica con el cuaderno” Entonces, de inmediato me fui con el subdirector y le dije “maestro, ya se había dado cuenta que tenemos una alumna que no habla” y me dijo no, ya habían pasado 15 días y nadie se había dado cuenta, ya hasta que hicimos una reunión con todos los maestros y citamos a la mamá, y ya nos comentó que había tenido un trastorno, que le paso algo emocional y dejo de hablar y que la estaba llevando con un psicólogo. (Entrevista, 21/11/2020)

Clara mente podemos entender la situación de preocupación por la que pasó la maestra y la importancia que debe de haber entre la relación Escuela- padres de familia como lo menciona Bolívar (2006):

La escuela no es el único contexto educativo, sino que la familia y los medios de comunicación desempeñan un importante papel educativo. Por lo tanto, la escuela por sí sola no puede satisfacer las necesidades de formación de los ciudadanos, sino que la organización del sistema educativo debe contar con la colaboración de los padres y las madres, como agentes primordiales en la educación que son, de los alumnos/as, que ellos deben formar.

Es decir, que, si existe un vínculo, una relación entre los padres y madres de familia con la escuela, con los maestros, darían cuenta de las necesidades que necesitan sus hijos, aunque, es cierto que la escuela no puede cumplirlas al 100%, pero si, les ayudaría a visibilizar, estas barreras de aprendizaje o situaciones muy concretas con los jóvenes, para poder, brindarles un mejor desempeño de parte de los maestros y maestras.

Siguiendo con la maestra María Elena, podemos, observar la importancia de realizar diagnósticos previos para conocer a los alumnos y alumnas, actividad que claro, requiere de un tiempo extra para todos los agentes educativos, tantos directores, subdirectores, trabajadoras sociales, maestros y maestras, pero que dan cuenta de las necesidades que tiene cada joven:

En esa escuela de la mañana, hacíamos un diagnóstico inicial, que es mucho trabajo para todos los docentes, pero a mí me ha ayudado mucho. Consiste en un diagnóstico médico, un diagnóstico socioemocional, un diagnóstico de los niños que tienen barreras, de alumnos que tienen familias disfuncionales, el diagnóstico de estilos de aprendizaje, diagnóstico de materias que son más

difícil para el alumno, entonces con toda esa información ahora sí, a dosificar y a hacer tu planeación. En mi caso, hago una base de datos donde tengo todo de un color específico para que así yo pueda planear adecuadamente las actividades. En las escuelas no hacen este tipo de diagnóstico, porque no queremos trabajar, porque son tiempos, pero yo creo que si tú como docente, te gusta tu profesión, ahí es la vocación, trabajamos con seres humanos, no trabajamos en una fábrica o en una empresa, no trabajo elaborando un objeto, construyendo o transformando una materia prima en un insumo, aquí son seres humanos y tú lo puedes moldear, lo puedes echar a perder o lo puedes orientar y le puedes enseñar valores y lo puedes conducir adecuadamente a su necesidad que él requiera. (Entrevista, 21/11/2020)

Respecto a la maestra María Elena, podemos ver que hace un valioso y significativo trabajo de diagnóstico para conocer a sus alumnos y diseñar las estrategias más adecuadas para trabajar con ellos. Ella es una maestra que observa a su grupo. A cada uno de sus alumnos o alumnas, recupera su formación, lo que le enseñaron en la Normal y los diferentes tipos y estilos de aprendizaje. En su escuela, la maestra María Elena es reconocida por el trabajo que realiza atendiendo alumnos con diferentes barreras, lo cual es un reto para ella, pero le da una gran satisfacción que en su materia podía ayudarlos para que dieran los pasos siguientes. En este sentido ella ha construido un aula intercultural e inclusiva como hice mención en párrafos anteriores.

Sobre la cuestión de las barreras de aprendizaje y la participación (Baps), anteriormente conocidas como necesidades educativas especiales (NEE), ha habido toda una discusión. El cambio de NEE por Baps se dio porque las NEE se asociaban con una diferencia, una discapacidad como causa principal para la atención educativa diferenciada y no se consideraban las causas principales que interactúan con las condiciones personales y sociales. Sin embargo, varios documentos y autores han tenido la errónea idea de mezclar estos conceptos con aspectos culturales, lingüísticos e incluso la perspectiva intercultural, como en Covarrubias (2019):

El uso del concepto de barreras para el aprendizaje y la participación está asociado a la atención a la diversidad [el subrayado es mío], en donde el alumnado con condiciones asociadas a diferentes capacidades (discapacidad, alta discapacidad), origen étnico, cultural o social [el subrayado es mío] han sido excluidos del currículo homogéneo. (p. 137)

Ahora bien, este concepto da la idea de que las barreras de aprendizaje dan cobijo a las diversidades socioculturales, lingüísticas, sin embargo, no es así, es por ello, por lo que quizás la maestra María Elena, identifica la diversidad sociocultural como Baps.

Como hice mención, se retomó el tema de las Baps porque si bien es cierto es parte de una diversidad que los maestros y la propia maestra María Elena da cuenta dentro de su salón de clases, es porque lo que los profesores identifican más rápido, es lo que los maestros más conocen, ya que sobre este tema si ha habido estrategias, si se han formado a los docentes para reconocer y atender este tipo de necesidades y ha sido más importante esta cuestión en el SEN. Sin embargo, hay que tener en cuenta que estas Baps pertenecen a las políticas educativas inclusivas, las cuales son diferentes a las políticas interculturales que dan cuenta de la diversidad sociocultural y lingüística. Es decir, la inclusión implica el identificar y atender a todas y todos los niños, eliminando las barreras que les han impedido el acceso y/o limitan la participación en la escuela. La educación intercultural, busca dar cuenta de la importancia, el reconocimiento, el respeto y la atención de la diversidad sociocultural y lingüística, donde pueda haber un dialogo horizontal, sin caer en la dominación, en la discriminación, en el rechazo y el señalamiento del otro.

Continuando con este tema, si bien es cierto, que, para los maestros es más fácil identificar a jóvenes con discapacidad física, porque ésta es notoria, respecto a los jóvenes que vienen de comunidades indígenas, sean hablantes o no de alguna lengua originaria, es más difícil poder identificar esta diversidad sociocultural y lingüística. Para muchos docentes es más fácil invisibilizar estas situaciones y de alguna manera, negarlas, pues no están formados para poder planear y adecuar los procesos de enseñanza y aprendizaje respecto a la diversidad sociocultural y lingüística y orientar la educación hacia la interculturalidad. Aunque considero también, que los maestros ven la diversidad como un problema, como lo menciona la maestra Maria Elena, y esto les imposibilita poder atenderla. Muchos maestros no quieren realizar esas adecuaciones, porque no quieren trabajar, no quieren meterse en esos temas porque es más tiempo, es más trabajo y es hacer cambios. Incluso las autoridades educativas centrales, no se hacen esos cambios para el SEN, no se hacen esas observaciones, es más fácil atender grupos homogéneos en donde se invisibiliza todas las diversidades para que todos aprendan de la misma manera, pero no es así, los alumnos son diversos, son diferentes y aprenden y comprenden de diferentes maneras.

Siguiendo con las preguntas en las entrevistas, se realizaron otras relacionadas con la identidad cultural de sus alumnos y si es que alguna vez tomaron en cuenta aspectos culturales para impartir sus clases. Las preguntas fueron las siguientes:

- A. ¿Alguna vez en sus planes y programas o en la materia que impartía utilizaba aspectos socioculturales?
- B. ¿Desde su ámbito profesional alguna vez reforzó la identidad cultural de sus alumnos?

Respecto a la pregunta (A) los maestros respondieron lo siguiente:

El maestro Elías, comentó que si utilizaba aspectos socioculturales en la materia de matemáticas que él impartió durante 34 años:

Si, porque al inicio del año escolar en secundarias y a nivel medio superior, pues nos hacían las sugerencias que en el nuevo ciclo escolar pues se habían considerado nuevos aspectos que debíamos de considerarlos como los derechos humanos del niño, como el día de muertos, 15 de septiembre, situaciones del lugar donde se ubicaba la escuela como por ejemplo la escuela los carnavales, yo trabaje en el pueblo de Tlaltenco los carnavales que son muy famosos aquí, es decir, teníamos que considerar esos detalles y que contemplamos en nuestros programas ciertas actividades, o ciertos/ aspectos sobre ello. (Entrevista, 18/11/2020)

Podemos identificar, que el maestro Elías, aplicaba las sugerencias que los planes y programa estipulaban, eran aspectos que sólo una vez al año, podían integrar y de cierta formaba tomaban aspectos del contexto, pero quizás no todos los alumnos los conocen porque hay que tener en cuenta que la población estudiantil no solo es de la zona en la que se encuentran instauradas las escuelas.

Por su parte, el maestro Porfirio, aseguro que en su materia si tomaba aspectos no sólo socioculturales, sino también lingüísticos: “sí, claro, impartía la materia de Historia de México y ahí con ayuda de algunas alumnas que hablaban su lengua pues veíamos los vocablos de las palabras en náhuatl, entonces sí, claro que si utilizaba aspectos socioculturales”. (Entrevista, 17/11/2020)

En la materia de historia, considero que es un poco más accesible poder reconocer y trabajar con estos aspectos socioculturales, pero cabe mencionar, que incluso en las materias de historia

y en los libros, la cuestión cultural no es visualizada, sino invisibilizada. Desde la materia de historia nos enseñaron que las poblaciones indígenas o más poblaciones donde habitaban los “indios” se extinguieron desde hace muchos años, nos han enseñado que fueron civilizaciones que usaban taparrabos, que cazaban animales y no socializaban. Es decir, una imagen estereotipada de lo indígena. Los libros de texto de historia no dicen que la cultura maya aún existe y se encuentra viva en pueblos y comunidades de entidades como Yucatán y Chiapas; no enseñan en qué zonas se hablan las lenguas indígenas y muchos menos cuántas lenguas existen en el país. Como señala Czarny, “pareciera que la población indígena representa una historia petrificada” (2006, p. 196).

Pocos docentes como el maestro Porfirio, piden ayuda a las y los alumnos hablantes de lenguas indígenas y sobre todo se toman el tiempo para explicar y valorar estas lenguas en el contexto nacional.

Respecto a la recuperación de aspectos socioculturales, la maestra Julia nos dijo lo siguiente:

Si, más últimamente que cambió a Diseño Arquitectónico, sí, porque nos metimos en los aspectos de vivienda, en los aspectos, las características de cada lugar, el tipo de suelo, tipo de fauna, flora, pues para estudiar un poquito lo que era la arquitectura, así que si veíamos ese tipo de temas, si lo manejamos, porque hacían trabajo de investigación en diferentes partes del país y cada uno presentaba los tipos de suelo y las características de las casas y pues de ahí te dabas cuenta cómo era la variedad. (Entrevista, 18/11/2020)

Como podemos observar, en las materias de taller no es fácil trabajar aspectos socioculturales, pero que no son imposibles de incluir. La maestra Julia nos hace mención que, respecto a su especialidad, son parte de los diversos contextos y características de cada zona, que de cierta forma hacen que investigues y conozcas lo que puedes encontrar en tu país.

La maestra Soledad, comentó:

Si, la forma de vestir [la perspectiva sociocultural de las alumnas] se representa al hacer bordados, por ejemplo, las de primero cuando se ven puntadas básicas [las alumnas] lo reflejaban en sus prendas, el tipo de bordado o el tipo de vestimenta al confeccionar, siempre ellas reflejaban la costumbre de cierto tipo de vestimenta. (Entrevista, 18/11/2020)

El significado que cada bordado tiene para cada comunidad son parte de la identidad cultural de los pueblos indígenas y que muchas veces estos no son valorados por los jóvenes, un pequeño bordado representa toda una cosmovisión, toda una cultura, toda una forma de pensar, ser y sentir y pasa muchas veces que este tipo de arte en las grandes ciudades no tiene el valor que debiera ser y que incluso es sustituido por máquinas.

Y, por último, la maestra María Elena, mencionó lo siguiente:

En el programa del 2000 (sic), si fue después del 96 que cambiaron, hablaba del tema en cuestión ambiental de las comunidades, pero así en cuestión de cultura no, hasta esta cuarta transformación donde ya el presidente Andrés Manuel López Obrador lo marca en la Ley General de Educación [2019] esa adecuación de la pluralidad, la pluriculturalidad que debe haber en las lenguas y que en el español ya se le tiene que dar ese reforzamiento y tomar esa parte importante y la parte importante también que manejan ahora del civismo que también es válido que se dejó a un lado (...). (Entrevista, 21/11/2020)

La entrevista anterior da cuenta de la incorporación reciente de nuevas formas de reconocer la diversidad en materia educativa, aspectos que como hace mención la maestra Maye están volviendo a la mira y son nuevamente revalorados.

Considero que todos estos aspectos que los maestros han trabajado en base a lo cultural se enfocan a lo que para Sarago citado en Zúñiga (2011) es una “interculturalidad folklórica”, es decir, si se toman en cuenta ciertos aspectos de la cultura, como lo mencionaba el maestro Elías: los carnavales, día de muertos, bordados, formas de vivir, pero son cosas que sólo se valorizan un día, una clase y no llegan a ser aprendizajes significativos para todos (Ausubel, 1976).

Para poder entender las respuestas de los maestros ante la pregunta B, es importante explicar qué entendemos por identidad cultural, y para mí, la identidad cultural se construye con muchos factores de la cultura y es algo que se va forjando poco a poco, son elementos que identifican a un grupo social en el que cada integrante forma su sentido de pertinencia.

Respecto a la pregunta (B) los maestros reflexionaron lo siguiente:

La maestra María Elena, nos comentó que ella sí refuerza la identidad cultural de sus alumnos y alumnas, dándoles un ejemplo de su propia vivencia y experiencia:

Desde mi ámbito laboral cultura, yo siempre a mis alumnos les comento que yo no soy de la Ciudad de México, que yo soy de provincia y que la cuestión educativa fue un trampolín para mí el poder superarme en esa época porque mis papás no sabían leer ni escribir y recuerdo mucho cuando mi padre me dijo “yo quería estudiar la universidad, yo quería ser médico o ser abogado esa era mi ilusión” desafortunadamente mis padres su situación económica decidieron que yo fuera maestra y me mandaron a estudiar a esa escuela, una escuela que pues yo no decidí ser maestro pero que en estos 34 años que llevo de servicio le he tomado amor a la profesión, le he tenido, gracias a esta profesión soy o que soy, tengo un nivel profesional, dentro de la sociedad tengo un reconocimiento con mis alumnos de igual manera y creo que como, en esa parte siempre he tratado de hacerles ver que nosotros podemos superar y podemos lograr lo que queramos aunque vengamos de un cierto lugar y yo siempre les comento en ocasiones yo soy de provincia y cuando tengo que hablar de la técnica en mi provincia se da esto, en mi pueblo se dio esto y yo lo hacía de esta manera y actualmente lo hacemos de esta forma, entonces siempre saco mis orígenes y no los olvido. (Entrevista, 21/11/2020)

Respecto a la respuesta de la maestra María Elena, ella también migró de su lugar de origen desde muy pequeña, pero en base a ello, podemos identificar que la forma de fortalecer la identidad de sus alumnas y alumnos es compartiendo con ellos que no deben de tener pena, ni mucho menos vergüenza por ser de otra región, de otra parte, del país, que al contrario los saberes y conocimientos que uno trae de su lugar de origen, es un complemento para lo nuevo que van a aprender y a vivir.

Por su parte, la maestra Julia, comentó, respecto al mismo tema, lo siguiente:

Pues sí, si lo haces porque de alguna u otra manera el meterte en estas áreas te vas relacionando, te vas metiendo, con las diferentes culturas, porque todo lo que el hombre hace es cultura, entonces si va mezclando con nuestra área (Entrevista, 18/11/2020).

La maestra, menciona que de cierta forma con la especialidad uno va reforzando la identidad de los adolescentes.

Por su parte la maestra Soledad, comentó, que: “si, cuando se habla de procesos artesanales, es cuando ellos refuerzan más lo que ya saben y los tomamos como un ejemplo de lo que ellos elaboran en sus comunidades de una y otra región” (Entrevista, 18/11/2020).

Es decir, la maestra Soledad, refuerza la identidad de sus alumnas y alumnos cuando les pide el apoyo para la elaboración de ciertos tipos de bordado y las alumnas y alumnos se sienten orgullosos porque aprecian el conocimiento de su cultura.

El maestro Porfirio dijo que, si reforzó la identidad de sus alumnos y alumnas, el maestro Elías nos comentó:

Pues sí, por ejemplo, a nivel medio superior donde trabaje el día de muertos había concursos de ofrendas, había concursos de calaveras, había concursos de narrar algún cuento, alguna leyenda, incluso, pues a los alumnos que sabían un dialecto, le decíamos que porque no les enseñaban a sus compañeros para que pudieran tener comunicación con ellos y pues ahora sí que entenderse mejor y ayudarse mejor. Y si impulsamos esas actividades en ellos. (Entrevista, 18/11/2020)

Considero que, respecto al reforzamiento de la identidad cultural, los maestros quienes también han pasado por un proceso de migración y que reconocen y valorizan su lugar de origen y han logrado conseguir una base para trabajar en la CDMX:

Conforman a través de sus prácticas una articulación que posibilita, la estancia de niños y niñas indígenas tras el cobijo que estos ejercían, disminuyendo los terrores de los padres por la discriminación. (Czarny, 2008, p.24)

En este caso, los maestros han reforzado la identidad de estos jóvenes y han tratado de ayudar a sus alumnas y alumnos en la permanencia en la escuela porque saben y vivieron lo que es estar en una escuela de la CDMX cuando vienes de un lugar y te insertas en otro que no es tu lugar de origen, es decir saben y reconocen las situaciones económicas y de discriminación que los jóvenes pasa y mediante su práctica tratan de que estos jóvenes no pasen por lo mismo, mientras ellos estén frente a grupo.

La recuperación de la identidad cultural le permite al alumno o a la alumna utilizar sus ideas, experiencias, conocimientos previos para poder formar su propio conocimiento, además implica un proceso de socialización, interacción y convivencia.

3.4 La diversidad y la interculturalidad en la educación: los retos de maestras y maestros en la actualidad.

Actualmente con la 4T, se ha vuelto a poner la mira en las comunidades indígenas y sobre todo se ha llegado a tener un fortalecimiento de la interculturalidad en el aspecto educativo. Hoy en día, en pleno siglo XXI la palabra intercultural, ha tomado un poco de fuerza, en este apartado daré cuenta de los nuevos retos e indicaciones que el docente debe cumplir para atender esta perspectiva en su trabajo.

En el año 2019 se creó el modelo llamado “La Nueva Escuela Mexicana” (NEM), el cual fue una construcción del Estado con la que se pretende hacer una educación basada en un enfoque humanista, bajo una visión de formación integral y para la vida, el cual se encuentra integrado en el currículum escolar. Su objetivo se centra en “promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural [el subrayado es mío], colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación, desde el nacimiento hasta que concluya sus estudios adoptados a todas las regiones de la república” (NEM,2019, p. 3), es decir, que, durante su formación de 0 a 23 años, pasarán por un aprendizaje en que se integre a todos y se enseñe a respetar y trabajar con los otros.

Para este modelo existen cuatro condiciones necesarias para garantizar el derecho a la educación: “asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad” para analizar estos puntos es conveniente definir estos conceptos, para Köster (2016) conceptualiza las cuatro condiciones en:

Asequibilidad: Se refiere a que habrá suficientes instituciones y programas educativos disponibles que funcionen dentro de una jurisdicción. Esto incluye una infraestructura como edificios, instalaciones sanitarias, agua potable, materiales didácticos y en algunos casos también bibliotecas, computadoras y tecnología informática. Además, significa que los docentes deberían estar bien formados y recibir un salario adecuado a su contexto. Los padres de familia

deberían tener la libertad de elegir la educación para sus hijos de acuerdo con el principio del interés superior del menor. (p. 36)

Ahora bien, no todas las escuelas, incluso las que están inmersas en la CDMX cuentan con los servicios básicos, hemos escuchado hablar de problemas de agua, inseguridad, materiales didácticos, computadoras e incluso luz, si esto pasa en la CDMX, ¿Qué pasa entonces con las escuelas que se encuentran en las comunidades indígenas? simplemente carecen de todo lo que se supone que la asequibilidad pide, en las comunidades se carece de infraestructura, de materiales didácticos, muchas veces no cuentan con los libros suficientes para todos los niños y en muchos casos no les llegan, no si en las comunidades hay computadoras, no las utilizan por la falta de energía eléctrica y de internet, muchas escuelas se encuentran en zonas donde no hay señal, los docentes estarán formados, pero muchos de ellos los mandan a zonas en las que la lengua no es la misma a la que habla el docente o es diferente variante y si los padres son parte de la educación de sus hijos es porque exigen una educación de calidad o son proyectos educativos comunitarios que muchas veces cuesta trabajo su reconocimiento y su valor ante la SEP.

En lo que respecta a las escuelas de la CDMX, realmente no existe esta relación entre los padres de familia y la escuela, no son parte de las decisiones para la educación de sus hijos, simplemente como todos, respetamos lo que el SEN estipula.

Procedo a seguir analizando las otras tres condiciones que mencionan (Köster, 2016) y (Tomasevski, 2004) en el modelo de la NEM:

La accesibilidad para Köster (2016) implica:

Que dentro de una jurisdicción todos tengan la posibilidad de participar en procesos educativos sin ser discriminados o excluidos. La accesibilidad se refiere a 3 dimensiones interrelacionadas, la dimensión de la no-discriminación, la accesibilidad física y la accesibilidad económica. Esto significa que la educación debería ser legalmente y de facto accesible para todos, incluso para los grupos más vulnerables, por tanto, la exclusión de la educación por origen étnico o contextual, color de piel, sexo, idioma, religión, opinión, estatus socioeconómico, nacimiento o discapacidad debería ser eliminada. (p. 37)

Actualmente, desde las nuevas políticas educativas, inclusivas e igualdad, se dio la posibilidad de que los alumnos que presentan barreras de aprendizaje ingresaran a las escuelas generales en todos los niveles educativos que ofrece el Estado, aunque el tratar estas diversidades tanto socioculturales y lingüísticas, ha sido difícil el poder incluirlas en un marco de respeto, siempre han sido vistas como lo mencionaba anteriormente como problema y pareciera ser al ser vistos como minorías son discriminados, señalados y olvidados, es por ello que desde la práctica del docente se generen estos ambientes tanto de comunicación, como de interacción y respeto hacia los otros.

Por otro lado, la condición de aceptabilidad se refiere:

Con aceptabilidad se refiere a que la forma y el contenido de la educación, incluso el currículo y los métodos de enseñanza, deberían ser contextualizados, diversificados y adecuados para los alumnos y también para los padres de familia. Esto significa que la educación debería ser relevante, culturalmente apropiada y de buena calidad, para que los alumnos se sientan seguros, respetados y acogidos en las escuelas. Deberían creer que ahí adquieren conocimientos que coinciden con sus intereses y que estos les resultan útiles para su vida actual y futura. (Köster, 2015, p. 37)

Hablemos un poco de los contenidos en las escuelas indígenas, muchas veces hay temas en los que no resultan significativos para los niños, niñas y jóvenes, son temas descontextualizados tanto de conceptos como de contenidos, sin embargo, la labor que realiza el docente en estas escuelas es también contextualizar y explicar de otra manera en las que los jóvenes entiendan lo que viene marcado en los libros de texto y en los planes y programas que se deben de cumplir. Con esto me refiero a que los libros de texto hablan de ciertos conceptos, palabras como fotosíntesis, como metamorfosis que son parte de la materia de Ciencias Naturales, Biología y por ejemplo hay libros en los que te enseñan las señales de tránsito, lo que significa los colores del semáforo, pero muchas veces los niños no salen más allá de su comunidad y no conocen lo que es un semáforo porque simplemente en las comunidades muchas veces no los hay, entonces les toca imaginar a los estudiantes como son, temas como mencioné anteriormente con esos conceptos no los conocen pero si el maestro se los explica tanto en la lengua como con ejemplos de la comunidad ejemplos de la siembra ejemplos que muchas veces se son vivenciales en la vida comunitaria y diaria estos niños, niñas y jóvenes los entienden perfectamente. Otro caso de no cero pertinencias en las escuelas son aquellos maestros que hablan la lengua originaria,

pero los mandan a otras zonas a otras escuelas donde la lengua no es la misma y es difícil para ellos atender a los grupos cuando son monolingües y muchas veces recurren a la castellanización, es decir, a enseñarles el español, esto es la realidad de las comunidades.

En el caso de las escuelas secundarias o las escuelas que están inmersas en la CDMX pasara lo mismo y me refiero a que los aprendizajes no son significativos para los jóvenes que migraron de su comunidad, los temas muchas veces no son significativo porque no están adecuadamente pertinentes para todos y muchas veces no ayuda el que el docente regrese a una práctica tradicional, los temas o las estrategias no las varían, trabajan por años con la misma metodología porque tienen la idea de que si funcionó para un grupo, funcionara para todo los demás, para los siguientes.

En el caso de la aceptabilidad y respecto a los maestros de taller y la especialidad que imparten, resulta que estos talleres si cumplen con una pequeña parte de la condición de aceptabilidad “adquieren conocimientos que coinciden con sus intereses y que estos les resultan útiles para su vida actual y futura” (Köster, 2016, p 37), los talleres los eligen los jóvenes porque son talleres que cumplen con sus intereses, motivaciones y gustos y para muchos jóvenes aprenden más en los talleres que en las propias materias de tronco común, muchas veces también estos talleres influyen en las decisiones de los jóvenes en base a lo que quieren estudiar en un futuro o se convierten al salir de la secundaria un trabajo, para los que no pueden continuar con sus estudios.

Por último, la adaptabilidad implica:

Que la educación debería ser compatible con los requerimientos, intereses y condiciones específicas de todos los niños en las sociedades y comunidades de contextos sociales y culturales diversos y transformativos, específicamente de niños con discapacidades o de grupos minoritarios como los indígenas. Así, la educación adaptable incluye además el diseño de una oferta educativa para niños excluidos de la educación formal, por ejemplo, refugiados o niños internamente desplazados, padres jóvenes, encarcelados o trabajadores; de esta manera, a través de la educación, todos los derechos humanos deberían ser fortalecidos. (Köster, 2016, p. 37)

En base a esta condición, la SEP ha creado algunos programas que atienden a los jóvenes indígenas que están en constantes movimientos migratorios, pero estos no han sido como tal

tan buenos, es por ello por lo que se deberían de ampliar estos programas para que los jóvenes indígenas tengan la posibilidad de seguir con sus estudios.

Respecto a las 4A de la Nueva Escuela Mexicana podemos dar cuenta que en pleno 2021 no se han cumplido del todo y mucho menos se han cumplido en lo que respecta la educación indígena, la asequibilidad por la falta de presupuestos para las escuelas, la accesibilidad porque los pueblos indígenas siguen siendo discriminados, señalado y olvidados, aceptable “ya que los contenidos y métodos de enseñanza son de baja relevancia y cuentan con poca contextualización y diversificación, por lo tanto, los alumnos indígenas perciben sus experiencias en las escuelas indígenas como ajenas de sus realidades” (Köster, 2016, p. 49) y por último adaptable porque los programas educativos alternativos, no garantizan una educación participativa.

Continuando con el nuevo reto de los maestros y maestras frente a la diversidad sociocultural y lingüística e interculturalidad en el modelo de la NEM (2019) existen ocho principios, en los cuales solo me centre en dos, los cuales hablan sobre interculturalidad y diversidad, los cuales mencionan lo siguiente” F) Promoción de la interculturalidad: La NEM fomenta la comprensión y el aprecio por la diversidad cultural y lingüística, así como, diálogo y el intercambio intercultural sobre una base de equidad y respeto mutuo” (NEM, 2019, p. 8), en la que la interculturalidad no es vista como algo bilingüe, sino trabajarla desde perspectivas incluyentes, dicho de otra manera, que se tomen en cuenta los elementos históricos, sociales, culturales, políticos, antropológicos, educativos y ambientales. es decir, que se reconozca la diversidad cultural y que se agreguen en los aspectos educativos desde la cosmovisión y el pensamiento de cada lengua, generando relaciones entre las múltiples diversidades y culturas que existen dentro de nuestro territorio, las cuales deben basarse en “la equidad” y el “diálogo”. Este modelo pretende que, “los individuos formados desde la interculturalidad tengan conocimiento y experiencia en el intercambio de ideas, la empatía, y no se sientan amenazados por las diferencias que encuentran en otras personas y son mayores sus capacidades de comprensión y adaptabilidad” (NEM, 2019, p. 9), pretendiera ser que bajo la formación de esta perspectiva los jóvenes puedan identificar, reconocer al otro sin una discriminación, dominación o racismo que lo que impera en nuestra sociedad. Pero entendiéndolo de otra manera, pareciera ser, que la diversidad se le ha visto como un peligro, como una amenaza, como si el otro quisiera robarle un derecho o un puesto, cuando simplemente se ha pedido y se ha luchado porque se reconozca la diversidad en base a los derechos que todo mexicano tiene, que se les dé el mismo respeto que toda la sociedad y sean visibilizados en todos los sectores.

Otro de los principios que aborda la NEM respecto a la diversidad es el principio C) promoción a la cultura de paz, el cual menciona lo siguiente:

La NEM forma a los educandos en una cultura de paz que favorece el diálogo constructivo, la solidaridad y la búsqueda de acuerdos que permitan la solución de conflictos y la convivencia en un marco de respeto a las diferencias. (NEM, 2019, p. 9)

Es decir, que entre los objetivos de la NEM está reconocer y revalorar la diversidad cultural de nuestro país y del mundo, así como las lenguas originarias, fortalecer el ejercicio de los derechos culturales de todos los individuos y pueblos, crear ambientes de respeto dentro de las aulas, según lo que estipula este nuevo modelo, en base a esto, sabemos que la palabra intercultural y el reconocimiento de la diversidad para los maestros entrevistados y quizás para muchos otros, que, actualmente se encuentran frente a grupo, es una concepción nueva, es por ello que se les aplicó la siguiente pregunta a los cinco maestros entrevistados que aunque sabemos cuatro de ellos ya se encuentran jubilados, representan el pensamiento y la voz de la mayoría de todos los maestros y maestras que cumplen con su labor día a día. La pregunta fue la siguiente: Si todavía estuviera como docente activo, ¿considera que estaría preparado para identificar la diversidad sociocultural y lingüística dentro del aula, así como también, considera estar preparado para trabajar con esta nueva perspectiva intercultural, que, además en los planes y programas de este nuevo gobierno, así como la NEM y la Ley General de Educación 2019 hablan y toman en cuenta cuestiones que siempre han estado ahí, pero han sido invisibilizadas, refiriéndose a esto, a las poblaciones indígenas?

La maestra Julia, quien se jubiló en el año 2017, nos comentó lo siguiente:

Pues mira, yo ya dejé de trabajar desde el año 2017, quizás ya no estoy tan empapada en esta situación, pero si a mí me correspondiera tomar esos temas, claro que yo, con todo gusto lo haría, porque se me hace algo bonito esta interrelación con jóvenes de diferentes regiones del país, lo único que tendría que hacer, es adaptarme, a ver y a estudiar los programas y con toda seguridad, yo sé que si tendría y me gustaría hacer ese tipo de actividades. (Entrevista, 18/11/2020)

La maestra Julia, nos explica que como docentes están en constantes adaptaciones dentro del SEN y que claro, es algo nuevo para ella, pues durante muchos años en los planes y programas

estos temas han sido invisibilizados y no saben cómo atender esta nueva parte, pero que, como muchos otros maestros, deben ver, estudiar y capacitarse para abordar estas nuevas perspectivas.

Continuando con la maestra Soledad, quien se jubiló en el año 2019, cuando ya se escuchan en los planes y programas estos aspectos sobre la diversidad sociocultural y lingüística, comentó lo siguiente:

Sí, yo creo que sí, entraría en mi caso lo que era el bordado y también, en la industria del vestido, pero si tuviesen que hablar de la interculturalidad, lo hubiera hecho en la enseñanza del bordado porque se relaciona más con ese tema. (Entrevista, 18/11/2020).

Respecto a la maestra Soledad, nos da cuenta, de cómo tendría que adaptar esta perspectiva intercultural dentro lo que era su especialidad, ella rápidamente busco la forma de en qué materia podría integrarse perfectamente, quizás, en este caso, porque el bordado requiere de varios aprendizajes, donde puede haber esta relación como ella menciona en preguntas anteriores, de sus alumnas y alumnos, ya que ella trabajaba con grupos mixtos, y muchos esto jóvenes traían consigo un aprendizaje en la forma de bordar de sus comunidades e incluso ella hacía pequeños grupos en los que las alumnas que sabían algún tipo de bordado les pudieran enseñar a sus compañeras y compañeros de salón sus técnicas tanto en la forma de agarrar la aguja como en la forma de combinar ciertos colores, también podemos entender que la palabra interculturalidad va más allá que una simple relación de respeto, sino también de lograr aprender del otro y entender que hay múltiples maneras tanto de hacer las cosas, como de formas de vivir y entender el mundo.

Por otro lado, el maestro Elías, fue el primero en jubilarse en el año 2015, a él, ya no le tocaron estos cambios ni de clubes, ni siquiera estas cuestiones de la diversidad sociocultural y lingüística, hay que recordar que en su caso, nunca impartió clases de taller, aunque se formó en esa especialidad, sin embargo los cambios que le tocó fueron otros, en el que se les pedía y exige cumplir con un plan y programa, una evaluación que se imparte en la reforma del 2013 en la que se sentían amenazados, en la que se dedicaron en entrar lo que los jefes de academia les solicitaba, dejando a un lado la buena enseñanza, durante ese tiempo los maestros se preocupan por cumplir aquellas indicaciones, una reforma que hizo que los maestros ya no fueran respetados, valorador, durante estos cambio a los jóvenes no podías repoblarlos aunque

lo merecían, tenían que pasarlos con seis e incluso no podías hacerles pequeñas observaciones porque luego llegaba la mamá o el mismo alumno los acusaban de cualquier cosa, causando para muchos la destitución de su puesto. Retomando el tema anterior, sobre la pregunta enfocada a la preparación para impartir las nuevas perspectivas, el maestro Elías, comentó lo siguiente:

Así como estar preparado al cien, como lo son o posiblemente lo serán los futuros maestros o los que van a ingresar al sistema con estos planes y programas que el gobierno ha modificado, donde ya le ha dado valor a la diversidad y la interculturalidad no, pero si como maestro estuviese dispuesto, porque siempre estamos dispuestos a nuevos cambios, en nuestros objetivos, nuestros planes, nuestros avances, tendríamos que considerar y modificar ahora estos aspectos. Ahora nos da gusto que el gobierno actual, se ha preocupado por considerar a ese tipo de mexicanos, a ese tipo de gente, que tienen derecho a la educación, que tienen derecho a ser mejores y tienen derecho a que los consideren dentro de nuestra constitución, de nuestro país, porque son parte de nuestro país, son mexicanos y por lo tanto tienen derecho a la cooperación, al desarrollo y, que bueno que se les da la oportunidad y se les pueda considerar y contemplar desde los programas actuales, desde los nuevos planes y diseñar incluso libros como ahorita, especialmente para ese tipo de personas, de culturas de pueblos y pues se les está dando el valor que deberían de haber tenido siempre. (Entrevista, 18/11/2020)

En este caso, estoy de acuerdo con el maestro Elías, claro que actualmente, se debe preparar a los futuros maestros y maestras bajo estas perspectivas, pero no simplemente con un taller que te mande la SEP para cumplir con lo que estipula la NEM, sino desde el inicio en su proceso de formación. En los perfiles, parámetros e indicadores para los nuevos docente ya se abordan ciertos temas, ciertas cuestiones que le obliga al docente prepararse para atender y reconocer la diversidad sociocultural y lingüística que hay dentro de todo nuestro país y por muchos años fue silenciada, invisibilizada, discriminada y señalada y rechazada tanto en el sector educativo como en los demás sectores del Estado, e incluso en las orientaciones pedagógicas de la NEM menciona lo siguiente “la labor del docente actualmente en el día a día, es la atención de la diversidad cultural, lingüística, de género, de aprendizaje, de grupos sociales” es por ellos que el SEN debe de promover desde inicio como comentaba la formación de docentes e incluso el

maestro Elías, reconoce que por muchos años las poblaciones indígenas no han estado en la mira de la educación y reconoce que como todo mexicano debe recibir una educación de calidad, y hacer valer sus derechos los cuales como dice “tuvieron que haber tenido siempre” (Entrevista, Mtro. Elías, 18/11/2020).

También es cierto que los maestros deben de estar actualizando e innovando constantemente, se ha dejado atrás la educación tradicional que buscaba grupos homogéneos y aunque no los tuvieran los hacen iguales y es tarea de los docentes estar en constantes preparaciones para desenvolver su trabajo, sabemos que el Estado quiere un tipo de mexicano y que el SEN debe cumplir también con ello, llegar a ese objetivo, pero muchas veces se olvidan de que todos somos diferentes, existen múltiples formas de enseñar, existen múltiples formas de conocer e identificar a tu alumnos y alumnas, existen múltiples didácticas, múltiples adecuaciones en los planes y programas, múltiples formas de trabajar con un currículum oculto que te ayude a desviarte un poco pero que sabes que si tu grupo es heterogéneo debes buscar esas multiplicidades para lograr que todos vayan a su ritmo pero te sigan.

El maestro Porfirio, quien también se jubiló en el año 2019, reafirma lo que comentaba en los renglones anteriores, sobre la actualización de su trabajo como docentes:

Sí, porque el estar frente a un grupo, el tener una responsabilidad de educar, nos conlleva a estar actualizados, estar preparados, a conocer las nuevas disposiciones y conocer sobre todo los nuevos planes y programas de estudio, los nuevos materiales de apoyo didáctico y el desconocerlos, simplemente quedaría trunca esa responsabilidad. Una obligación del maestro es justamente actualizarse y hay que estarse actualizando constantemente, el abandonar esta actualización lleva a que por omisión, a que por negligencia o por irresponsabilidad se permita al interior del aula un acto de discriminación [el subrayado es mío], algún acto de humillación, violencia, [el subrayado es mío], simplemente que un alumno o una alumna es distinto al otro o porque un alumno o una alumna tiene un nivel económico distinto al otro y entonces todos estos nuevos conceptos que hoy en día están vinculados a la formación docente, son necesarios, son importantes y que la propia SEP debe seguir dando estos espacios a sus maestros para que se actualicen, se capaciten y que al interior del aula se dé una educación de calidad. Conocer estos conceptos permiten un mejor acompañamiento, una mejor comprensión del alumno, el entender desde el

mundo de ellos, sus aspiraciones, sus metas, sus expectativas [el subrayado es mío] y claro que sí, son necesarios e importantes y si yo estuviera activo, yo estaría tomando mis cursos, actualizándome y cada vez que yo identificara algún alumno con estas características ya sean bilingües o diversos o que sean hablantes de una lengua, darle las posibilidades para integrarse, socializar, que triunfe en la vida y que su educación igual sea de calidad como la de todos los demás, siempre incorporándolos. (Entrevista, 17, 11, 2020)

El maestro Porfirio, da cuenta también, de la gran falta que conlleva la no formación continua, la no actualización del trabajo como maestros y maestras, claro, que la SEP manda a los maestros y maestras a constantes cursos, por otro lado, también, se realizan juntas de consejo técnico o juntas académicas donde se hablan de las nuevas disposiciones, de las nuevas modificaciones de los planes y programas pero aquí la pregunta sería ¿Bastará con un curso para que los maestros aprendan a identificar y abordar los aspectos socioculturales y lingüísticos? . un día escuche entre algunas pláticas de maestros, mencionar “apenas nos estamos acoplando y les estamos agarrando la onda a los planes y programas, cuando ya nos están mandando a otros cursos porque estos se van a volver a cambiar” y es cierto, ahora quizás ya con una claridad lo entiendo, los maestros están en constantes cambios, quizás por eso muchos caen a la forma tradicional de la enseñanza. Realmente no se ha trabajado con una buena investigación, que dé cuenta de todos los problemas tanto visibles como invisibilizados para responder con la educación a todas esas necesidades de nuestro país.

Siguiendo con el maestro Porfirio, también nos permite identificar qué es lo que se les está pidiendo a los nuevos y futuros docentes. Con la reforma educativa de Peña Nieto (2013), se plantearon disposiciones que dan cuenta de lo que el maestro Porfirio mencionaba sobre la incorporación de los jóvenes al servicio docente, con base en las tareas que deben cumplir los docentes frente a grupo. Así en el documento Perfil, *parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación básica* (2018), se definen los perfiles de desempeño de docentes y técnicos docentes, así como también, se proponen los parámetros e indicadores que los integran y que constituyeron un insumo básico para desarrollar los procesos de evaluación de los docentes y técnicos en educación básica. Es decir que, con este tipo de documentos, se pretendió asegurar el desempeño docente para fortalecer la calidad y equidad de la educación básica con mínimas menciones relacionadas con la atención a la diversidad sociocultural y lingüística.

Respecto a este documento, me centraré en analizar los perfiles, parámetros e indicadores de los docentes de tecnologías, con el fin de comprender mejor tanto la finalidad de la formación continua, como la preparación que deben de tener los docentes en base a la diversidad sociocultural y lingüística.

Entre sus dimensiones de los perfiles, parámetros e indicadores de los docentes de tecnologías, mejor conocidos como los maestros de taller en las escuelas secundarias de la CDMX se estipularon las siguientes dimensiones:

Dimensión 1: “Docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben de aprender” (SEP, 2018, p. 119).

En esta dimensión se hacía la invitación a que los maestros debían de tener conocimientos sólidos acerca de sus propósitos, enfoques y contenidos los cuales son establecidos en los planes y programas, para ello deben de ser críticos para revisar las tareas de su práctica profesional.

Dimensión 2: “Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente” (SEP, 2018, p. 19).

Es decir que, en esta dimensión, el docente debe desempeñarse eficazmente, deben de adaptar habilidades que les ayuden a la planificación y organización de sus clases y para poder evaluar los procesos educativos. Deben implementar estrategias didácticas que les permitan *atender las necesidades educativas de sus alumnos*.

Dimensión 3: “un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje” (SEP, 2018, p. 120).

Esta dimensión es la que más da cuenta, de la actualización de los maestros, es decir lo que el maestro Porfirio y el maestro Elías comentaron. La dimensión se centra en su propia tarea como docente, es decir, debe comprender y reflexionar sobre su propia práctica, para identificar en qué aspectos puede mejorar.

Dimensión 4: “un docente que asume la responsabilidad legal y ética inherente a su profesión para el bienestar de los alumnos” (SEP, 2018, p. 120).

Es decir que el docente tiene que ser crítico para asumir las responsabilidades legales y éticas, debe de establecer un ambiente favorable para una convivencia sana y se logre una inclusión educativa en la práctica docente.

Dimensión 5: “un docente que participa en el funcionamiento de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad” (SEP, 2018, p. 121).

Aquí el docente debe tener habilidades para poder aprovechar en el entorno que lo rodea, para formar vínculos entre la escuela y comunidad.

Respecto a los indicadores de estas dimensiones, se centran en la identificación de los procesos de desarrollo y aprendizaje del adolescente, en el que debe reconocer que influyen los factores familiares, como sociales y culturales. También se encuentra la dominación que debe tener los docentes con los contenidos de la asignatura tecnológica para así poder relacionarlos con los propósitos educativos.

Otros indicadores que se encuentran en este texto, son la identificaciones de las características del entorno escolar para la intervención de sus necesidades educativas, la identificación de las características de los alumnos, para la organización de su intervención, es decir que en base a este indicador, podemos también ver claro lo que mencionaba de la maestra María Elena, cuando nos comentaba que uno tiene que observar a su grupo, así como también en base a estos indicadores, deben de establecer comunicación con los jóvenes acorde al nivel educativo, emplear y desarrollar estrategias didácticas para que los jóvenes empleen lo que saben, en este caso podemos regresar a lo que el maestro Porfirio hacía, es decir, se apoyaba con sus alumnas o alumnos que hablaban náhuatl para explicar los vocablos de la materia de Historia; por otro lado también los docentes deben de mejorar ciertos aspectos de su formación docente, realizando lecturas de otro tipo que le ayudarán a fortalecer su práctica así como también ser partícipe de las juntas académicas y las juntas del consejo técnico para poder identificar las problemáticas y darles soluciones.

En el caso de la maestra María Elena, quien ella todavía se encuentra activa, dando clases con esta modalidad a distancia, la pregunta se tornó a, si estaba preparada para abordar lo que estipula la Ley General de Educación 2019, los perfiles, parámetros e indicadores y la NEM respecto a la diversidad sociocultural y lingüística, a lo que, contestó lo siguiente:

Nosotros como maestros lo tendríamos que hacer y lo tendremos que hacer, pero siento que no estamos con esa capacitación, es decir, nos hace falta porque desafortunadamente muchos de los docentes no se dan los tiempos para hacerlo, a los que sí, actualmente los están haciendo, y de alguna manera son los de la materia de español, que a veces si les pueden liberar o pueden irse a tomar los cursos, porque está en eso la cuestión de la lengua, pero en las demás materias, que son parte de la secundaria sería bueno también y que lo hiciéramos, pero que tuviésemos como docente esa disponibilidad de hacerlo, porque a veces te dicen lo puedes tomar en línea y tómalo en el fin de semana pero dicen no pero es que también mis cosas, mis actividades, y tú lo haces a un lado, también ahí depende de que nosotros queramos hacerlo, entonces, que sí, sería bueno y que ahora actualmente nos lo están pidiendo y por ello en todos los cursos siempre están manejando esa parte, si hay cursos que están manejando eso, y ya nada más es dependiendo que tú lo quieras tomar porque ahorita no es una forma obligatoria, te dan, te lo están dando como sugerencia, te invitan te están haciendo una invitación para que lo tomes, pero ya cuando sea obligatorio lo tendrás que tomar y tendrás que buscar tus tiempos para hacerlo y entonces en ese sentido el que lo tengas que hacer, y el que te lo estén dando igual, pero ahorita que lo tengamos no, ahorita no lo tenemos, es decir, si están los cursos pero en mi caso yo nos lo he tomado. (Entrevista, 21/11/2020)

La maestra María Elena, con toda sinceridad, comentó, que no se siente preparada para identificar y abordar estas perspectivas interculturales y estas cuestiones sobre la diversidad sociocultural y lingüística, sin embargo, tiene la responsabilidad de seguir formándose para poder abordar estos conceptos que para muchos maestros son nuevos.

También, comentó que por un lado, se necesita la disposición y disponibilidad de todos los maestros y maestras para poder tomar algunos cursos que actualmente con este gobierno se han estado dando para así llegar a cumplir con las disposiciones de la NEM, sin embargo, son cursos que no están destinados para todos los maestros y maestras, sino solo para los maestros o maestras que imparten la materia de Español ya que es la que más se relaciona con las lenguas originarias, estos cursos solo son obligatorios para ellos y aunque pueden meterse quien quiera,

muchas veces los maestros no lo hacen porque requieren cambios, requieren tiempo y modificaciones.

Continuando con la maestra María Elena, que como hice mención sigue frente a grupo se le realizaron otras preguntas, una de ellas fue la siguiente: ¿Usted ha tomado cursos por su propia cuenta o porque la hayan mandado de parte de la SEP, para atender la diversidad sociocultural y lingüística que se puede presentar dentro de su aula, o como nos comentaba para atender a los jóvenes con barreras de aprendizaje? a lo que contestó lo siguiente:

Hace tiempo, en la carrera magisterial te daban cursos y había unos que hablaban de la cuestión de regionalismos, de la cuestión de la diversidad, pero eran de carrera magisterial. Actualmente, con los nuevos programas de cambio, que dio el presidente López Obrador en cuestión educativa sí, te están manejando este tipo de cursos, ahorita yo no los he tomado porque, por ejemplo, los de web map que mencionan, estos cursos nuevos en línea desafortunadamente son en el horario en el que yo me conecto con mis alumnas y alumnos y no puedo tomarlos. Pero actualmente ya se están dando este tipo de cursos, a los maestros de español se les habla de las lenguas indígenas, por ejemplo, mi subdirectora es maestra de Historia y luego entra a los grupos y les habla en náhuatl y los niños se quedan con cara de sorpresa, se quedan pasmados y ya ella les explica y a veces les cambia el himno nacional o les canta una canción y ella, no olvida sus orígenes y se los transmite a los chicos y también lo hace en las ceremonias; entonces eso es bueno, el que fomente, el que ella quiera que eso no se pierda, que esas lenguas no se pierdan y que se apliquen y un día les dijo a los maestros que se aprendieran una partecita de una canción o una nueva forma de comunicarse o saludar a sus grupos, pero solo se los dijo a los que imparten la materia de Español. (Entrevista, 21/ 11/2020)

Como sabemos, las cuestiones socioculturales y lingüísticas y la perspectiva intercultural no son temas nuevos que surgieron con la NEM, sin embargo, si son temas que se han vuelto a retomar en la cuestión educativa para *Todos*. Podemos también identificar como la subdirectora de la maestra María Elena trabaja con un currículum oculto, trata de dar a conocer su lengua y trata, mediante los cantos, o saludos, a los jóvenes les entre la espinita de saber lo que dice la maestra e incluso de revalorar las lenguas originarias. Otra forma en la que trata de trabajar el currículum oculto y la implementación de estas nuevas disposiciones es pedirles a los maestros

que investiguen una nueva forma de comunicarse con los jóvenes, los pequeños cambios empiezan cuando hay disposición de parte de todos los agentes educativos.

Prosiguiendo con la maestra María Elena, podemos percatar como es cierto que actualmente estas perspectivas van tomando poco a poco un lugar en varios procesos de formación:

Anita, mi hija está estudiando Pedagogía en la UNITEC, ya está por terminar y está estudiando toda esta parte de cómo comunicarse y conocer los diferentes tipos de lenguas indígenas, ya se los están dando y creo que sí, pues son básicos que nosotros que estamos frente a grupo debemos conocer, para poderte comunicar, pues a veces dices “cómo me comunico, cómo le hago”, es decir, es muy difícil, o por ejemplo, cuando son niños sordomudos, que dicen, se van a ir a una escuela especial, pero ahora con la diversidad y la inclusión, muchas ocasiones se van a escuelas oficiales y ahora cómo le vas hacer, entonces dices no pues no puedes dejarlo aún lado, entonces considero que es bueno que desde un inicio le den estos temas para cuando llegue a estar frente a grupo lo sepa llevar cabo. (Entrevista, 21/11/2020)

La interculturalidad y la diversidad sociocultural y lingüística no sólo inicia y termina con las lenguas indígenas o aspectos bilingües, sino va más allá de ello y muchas veces los maestros y los futuros maestros solo se centran en ello, como lo mencionaba la maestra María Elena y el maestro Porfirio, son parte de la tarea docente el aprender, estudiar y comprender lo que ahora nos acontece, lo que por muchos años fue invisibilizado, tanto los jóvenes provenientes de zonas indígenas, como los jóvenes con barreras de aprendizaje.

Ahora bien en el año 2020, a cargo de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM) se publicaron los nuevos perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar, que dan cuenta de las nuevas tareas de los maestros en pleno 2021, el cual es un documento que fue creado con una visión humanista sobre la labor profesional de los maestros y maestras de educación básica.

Entre sus principales Principios encontramos tres los cuales se enfocan en los temas que estamos abordando, es decir, la diversidad sociocultural y lingüística y la perspectiva intercultural. así, el Principio C, señala lo siguiente:

Se les reconoce como personas que ejercen su quehacer profesional con principios y valores, los cuales son puntos de partida para las decisiones que toman cotidianamente en el trabajo con los alumnos, otros maestros y la gestión de la escuela, a fin de generar ambientes de respeto, la equidad, inclusión, interculturalidad y justicia. (USICAMM, 2020, p. 11)

Es decir, que se les reconoce el trabajo a los docentes por crear ambientes de paz dentro de sus aulas.

El otro principio pone en el centro de su trabajo pedagógico el interés superior de las niñas y los niños y en este caso de los jóvenes, reconocen que estos son personas integrales con características personales, sociales, culturales y lingüísticas que presentan diferentes ritmos de aprendizaje, condiciones de salud y familiares. Así mismo estos principios abordan el reconocimiento de sus alumnos y alumnas, tienen claro que estos, cuentan con saberes y experiencias de vida, talentos y potencialidades (claramente se puede ver este punto, recordando el taller de corte y confección con la maestra Soledad, refiriéndome a los bordados) que aportan riquezas al trabajo del aula y la escuela, lo cual retoman para la formación integral de estos en un marco de excelencia. (USICAMM, 2020)

También otro de sus principios, menciona que los docentes abordan su labor en una variedad de contextos sociales, culturales, lingüísticos y educativos de los que forman parte las alumnas, alumnos y sus familias, en la que reflejan la diversidad que caracteriza las regiones del país y por ello son personas que reconocen la composición pluricultural de la nación mexicana y aprecian los aportes de las diferentes culturas a la humanidad.

Respecto a este principio es cierto que dentro de su práctica docente trabajan con alumnos provenientes de muchos lugares, de otras regiones del país, pero aún no saben identificar el valor que representan, muchos de los maestros siguen clasificando a sus alumnos entre pobre y ricos los pobres vienen de otras regiones del país, es como ellos identifican muchas veces la diversidad sociocultural y lingüística dentro del aula.

Entre los Dominios propuestos en el documento de la USICAMM (2020) encontramos:

- I. “Una maestra, un maestro que asume su quehacer profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana”

Es decir, que se requiere de maestros y maestras que sean capaces de poner en el centro de su práctica docente la protección y revalorización de los derechos de en este caso de los jóvenes, así como el reconocimiento de sus capacidades, talentos, necesidades, intereses, emociones y características tanto familiares como culturales, lingüísticas, con sus propias formas de sentir, pensar, interactuar con el mundo natural y social. (USICAMM, 2020)

Su indicador de este dominio encontramos el de: “Realiza su quehacer docente considerando que la interculturalidad favorece la convivencia armónica basada en el respeto y aprecio de la diversidad en todas sus expresiones” (USICAMM, 2020, p. 18). Es decir, que en este criterio e indicador se centra en estas nuevas tareas del docente, que es la importancia de la interculturalidad en su quehacer y la importancia de la formación integral y la convivencia entre personas. El diálogo intercultural como una forma de acabar con la discriminación y generar ambientes de respeto e igualdad. La utilización tanto oral como escrita de las lenguas maternas de sus alumnos.

Con relación a lo anterior, el segundo Indicador, menciona: “Una maestra, un maestro que conoce a sus alumnos para brindarles una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia” (USICAMM, 2020, p. 19). Esto implica considerar como aspecto fundamental el conocimiento de los jóvenes con quienes se trabaja, lograr el reconocimiento de la diversidad que caracteriza a los alumnos para apoyar en la toma de decisiones pedagógicas.

Entre su indicador, está la valorización de la diversidad presente en el aula, en el grupo asociada a diferencias individuales, familiares, lingüísticas, culturales y sociales, como una oportunidad pedagógica para ampliar y enriquecer las posibilidades de aprendizaje. Es decir, que se reconozca la diversidad como algo fructífero, no como un problema por resolver o invisibilizar. Todo esto mediante estrategias que le den cuenta de quién es su grupo y quiénes son sus alumnos y alumnas. Por otro lado, deben de impulsar la participación de todos sus alumnos en los diferentes espacios escolares para favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas, lingüísticas, socioemocionales y motrices. (USICAMM, 2020)

Por último, otro documento oficial que habla sobre las tareas del docente y de la educación respecto a la diversidad sociocultural y lingüística, así como también de la perspectiva intercultural es la Ley General de Educación (LGE) 2019.

En su Título primero del derecho a la educación, Capítulo II del ejercicio del derecho a la educación, Artículo 7, fracción I, apartado b, menciona que el Estado impartirá una educación que “tendrá especial énfasis en el estudio de la realidad y las culturas nacionales” (p. 3).

Es decir, que ya se empezaba a estipular el reconocimiento por las culturas nacionales de nuestro país y de cierta forma a dar cuenta de la realidad.

En el Capítulo III de la misma Ley, titulado *de la equidad y la excelencia educativa*, en su Artículo 8, menciona que el estado está obligado a brindar educación con equidad y excelencia:

Las medidas que adopte para tal efecto estarán dirigidas, de manera prioritaria, a quienes pertenezcan a grupos y regiones con mayor rezago educativo, dispersos o que enfrentan situaciones de vulnerabilidad por circunstancias específicas de carácter socioeconómico, físico, mental, de identidad cultural, origen étnico o nacional, situación migratoria o bien, relacionadas con aspectos de género, preferencia sexual o prácticas culturales. (p. 4)

Respecto a este Artículo, los docentes y el SEN deben de tener como prioridad el implementar estrategias para cumplir con la igualdad y excelencia de la educación para los jóvenes que provienen de regiones, en las que existe un rezago educativo, lamentablemente estas regiones son las de las comunidades indígenas, las cuales no han logrado cumplir con las cuatro A de la NEM.

En su Título segundo de la nueva escuela mexicana, Capítulo I de la formación de la nueva escuela mexicana, Artículo 13, fracción I, menciona que la educación fomentará a la persona:

I. La identidad, el sentido de pertenencia y el respeto desde la interculturalidad, para considerarse como parte de una nación pluricultural y plurilingüe con una historia que cimienta perspectivas del futuro, que promueva la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social. (LGE, 2019, p. 6)

En esta cita, como podemos ver, revalorizar la identidad desde un sentido de pertenencia, desde una perspectiva intercultural para que todos [el subrayado es mío] sean parte de la nación pluricultural y plurilingüe de nuestro país. Es también parte de la tarea docente el lograr lo

antes mencionado y promover ambientes de convivencia basados en el respeto de la diversidad y de los otros.

Prosiguiendo con el Título segundo de la LGE (2019) en su Capítulo II de los fines de la educación en su Artículo 15, fracción VII, menciona que la educación que el Estado debe de impartir debe perseguir ciertos fines como:

Promover la comprensión, el aprecio, el conocimiento y enseñanza de la pluralidad étnica, cultural y lingüística de la nación, el diálogo e intercambio intercultural sobre la base de equidad y respeto mutuo; así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país.
(p. 8)

Es decir, que la educación debe promover la valorización, reconocimiento, comprensión y aprecio de la diversidad sociocultural y lingüística, así como debe de crear diálogos en los que la interculturalidad este como eje central mediante el respeto mutuo.

Respecto al Capítulo V del mismo título antes mencionado, que se titula *de los planes y programas*, hace la recomendación y hace mención que los planes y programas creados por el Estado y el docente frente a grupo, deben considerar las diversidades de saberes que hay dentro del aula, y deben de responder a las condiciones personales, sociales, culturales [el subrayado es mío], económicas de cada uno de los docentes alumnos y alumnas, así como el de la comunidad en la que se encuentra instaurada la institución educativa .

Prosiguiendo con la LGE (2019), en su Título tercero del SEN, Capítulo I de la naturaleza del SEN, en su Artículo 36, menciona que:

La educación, en sus distintos tipos, niveles, modalidades y opciones educativas responderá a la diversidad lingüística, regional y sociocultural del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios, además de las características y necesidades de los distintos sectores de la población. (p. 16)

En pocas palabras, es obligación del Estado, garantizar y responder la diversidad sociocultural y lingüística del país.

Como se puede entender, estas son las nuevas disposiciones y tareas de los docentes y de los agentes educativos, en pleno 2021, para lograr una política educativa intercultural y sobre todo

reconocer, visibilizar y tener en cuenta que la diversidad sociocultural y lingüística es una posibilidad y no un problema como nos lo han hecho ver durante varias décadas.

CONCLUSIONES

El presente trabajo, con ayuda de las cinco entrevistas a profundidad, me permitieron reconocer lo que está pasando con la diversidad sociocultural y lingüística, en las aulas de las escuelas secundarias de la CDMX.

En la CDMX, desde hace más de tres décadas a la fecha, en pleno 2021, no se reconoce la diversidad sociocultural y lingüística (Gómez, 2015) y a la población indígena se le vincula con estereotipos culturales y económicos en una perspectiva que los discrimina. Los contextos de origen de los maestros les han ayudado, ya en su práctica docente, a visibilizar desigualdades SOCIOCULTURALES ligadas a situaciones socioeconómicas y de clase social.

Desde hace muchas décadas, en la formación de maestros tanto en las escuelas normales como en otras instituciones formadoras, la diversidad sociocultural y lingüística no ha sido prioritaria en los planes y programas. Los maestros que trabajan en la educación básica en las escuelas públicas de la CDMX no están formados para visibilizar la diversidad dentro de sus aulas; lo que reconocen es la diversidad de clases sociales: el pobre, el rico, el que cumple con los materiales, el que necesita apoyo por cuestiones familiares; es decir, que las instituciones formadoras de docentes no trabajan y no forman con una perspectiva de lo que implica reconocer y tener alumnos de diferentes orígenes socioculturales que reflejan la diversidad plurilingüe y multicultural de la que se compone la República Mexicana (Czarny, 2010).

Existen múltiples concepciones de la palabra interculturalidad, pero a pesar de ello, para muchos de los maestros que trabajan en nuestra ciudad son conceptos nuevos que muchas veces los siguen confundiendo con la multiculturalidad o insisten en que son términos que en la CDMX no se usan, porque se tiene la idea de que no hay indígenas en las escuelas urbanas.

Los maestros sí saben reconocer que sus alumnos provienen de otros lugares de origen, los reconocen por la forma de hablar y comportarse, por el color de piel, pero en su trabajo docente no hay una diferencia para poder impartir las clases, mientras estos alumnos sepan hablar español y los puedan entender, pareciera ser que eso es lo importante.

Si actualmente la interculturalidad tiene lugar en los planes y programas de todos los niveles educativos (LGE, 2019), deberían de formarse a los maestros para reconocer la diversidad sociocultural y lingüística, no basta solamente con capacitarlos en un curso que les presente de manera muy general, categorías como interculturalidad, diversidad, cultura, identidad,

multiculturalidad, pluriculturalidad, bilingüismo o plurilingüismo, porque son temas que las instituciones formadoras deberían de desarrollar en sus programas de estudios en materias que no sólo sean de un semestre, sino que los acompañen en toda su carrera. Es decir, preparar a los futuros profesionistas de la educación para no seguir invisibilizando la diversidad sociocultural y lingüística de nuestro país y que está presente en las aulas.

A los maestros se les hace más fácil identificar a niños con barreras para el aprendizaje y la participación (Baps), quizás porque son cuestiones como las discapacidades físicas que a veces se notan a simple vista, pero cuando se trata de la diversidad sociocultural y lingüística el docente lo sigue viendo como un problema y no como una posibilidad, los docentes no alcanzan a ver esta diversidad y se centran en castellanizar o en tratar sólo de incluir a estas alumnas y alumnos en las diferentes actividades .

Los maestros no se dan cuenta de que, en su práctica durante sus trayectos profesionales, han construido aulas interculturales, porque tratan y trataron de hacer partícipes a todos a pesar de que no han pasado por un proceso de formación en el que se les explique que es la interculturalidad, cómo debiera de trabajarse y con qué elementos se puede implementar en las aulas que atienden. Los docentes no saben que en su práctica docente han trabajado con la diversidad sociocultural y lingüística, pero mantienen la idea de que la diversidad es un problema, porque eso les han enseñado.

También por medio de la experiencia, los docentes saben cómo integrar a los jóvenes con barreras de aprendizaje y a los chicos que vienen de otras comunidades, pero no porque su formación los haya preparado para esto, porque sólo les dieron las bases de que podían encontrar grupos heterogéneos, pero no los formaron para reconocer y valorar diferentes situaciones de la diversidad. No obstante, los docentes, en su trabajo cotidiano crean herramientas e implementan estrategias para incluirlos, quizás no de la mejor forma, pero han hecho que estos alumnos se acoplen a los otros.

En el caso de la maestra que sigue en servicio y frente a grupo dando el Taller de Secretariado o Taquimecanografía, en una nueva modalidad a causa de la pandemia causada por el virus SARS- COVID 19, ella ha podido identificar diversidades dentro de su aula virtual, entre las que se encuentran diversidades socioeconómicas, que permiten reconocer a los alumnos que tienen la posibilidad de conectarse a las clases; a los alumnos que cuentan con un celular, con computadora, con tableta o que pueden pagar internet o pagar recargas. También reconoce a

los alumnos que cuentan con un espacio para poder tomar las clases dentro de su hogar que sea específicamente para ello, sin que nadie lo interrumpa; alumnos son apoyados por sus padres para la realización de ciertas actividades; a los alumnos que no prenden la cámara por pena, a los alumnos que participan, a los alumnos que prenden el micrófono e incluso alumnos sufren maltrato o acoso dentro de sus hogares, es decir, un sin fin de diversidades -y adversidades-, que con buena formación pueden llegar a tomar en cuenta para mejorar su trabajo como docentes.

Otra tarea del docente es conocer y comprender las habilidades y experiencias de sus alumnos, para que así pueda conocer la trayectoria de cada alumno y alumna, con la finalidad de encontrar mejores maneras de valorar sus capacidades, puesto que los alumnos y alumnas que sienten que valoran sus conocimientos previos y experiencias tienen una mayor confianza en su capacidad para aprender y realizar actividades e incluso relacionarse con el grupo. Esto es muy importante para los jóvenes que vienen de otros contextos, como los jóvenes provenientes de comunidades indígenas y que son hablantes de alguna lengua originaria.

Por último, considero que el reconocimiento de la diversidad sociocultural y lingüística en las escuelas de educación básica es de suma importancia, ya que la CDMX es un espacio en la que la presencia lingüística y las familias provenientes de diversos lugares, rurales e indígenas es evidente. Es por ello que se tiene que impulsar una educación intercultural para todas y todos, una educación con pertinencia cultural y lingüística es por ello que también se requiere de docentes con una formación bajo la perspectiva intercultural que debe ser parte de los procesos de actualización. La educación intercultural, debe ser impartida para todos y todas, dejando a un lado el estatus social, el señalamiento del otro/a, de los/las diferentes, de los que vienen de otros lugares, de otras comunidades, pero son parte de esta ciudad.

Referencias

- Bolívar, A. (2006). *Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común*. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Bonfil, G. (1991). Teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. IV, núm. 12, 1991, pp. 165-204. Colima: Universidad de Colima.
- Canedo, C. y Gutiérrez, C. (2016). *Mi primer año como maestro: Egresados de escuelas normales reflexionan sobre su formación inicial y su experiencia de ingreso al servicio profesional docente*. CDMX: CIDPAE, Estudios e Investigaciones y INEE.
- CONAPRED (2008). *La discriminación contra las mujeres; una mirada desde las perspectivas*. México: Textos del caracol. Consultado en: [percepción de la discriminación \(conapred.org.mx\)](http://percepción.de.la.discriminación(conapred.org.mx))
- Constitución Política de la Ciudad de México (CPCDMX) (2017). México: Porrúa.
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Crispín, M. (2006). Niños y niñas de procedencia indígena en las escuelas primarias del D.F. problemáticas y desafíos. En: Yanes, P., Molina, V., González, O. (coords.) *El triple desafío: derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*, pp. 125-140. CDMX: Del. Miguel Hidalgo. Secretaria de Desarrollo Social y Dirección General de Equidad y Desarrollo Social.
- Czarny, G. (2006). *Ciudades e indígenas. Palabras y relaciones que ocultan rostros distintos*. En: Yanes, P., Molina, V., Gonzales, O. (coords.) *El triple desafío: derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*, pp. 125-140. CDMX: Del. Miguel Hidalgo. Secretaria de Desarrollo Social y Dirección General de Equidad y Desarrollo Social.
- Czarny, G. (2008). *Pasar por la escuela. indígenas y procesos de escolaridad en la Ciudad de México*. México: UPN:

- Czarny, G. (2010). *Indígenas en la educación primaria general (regular). La persistencia de la exclusión en las políticas interculturales*. En *construcción de políticas educativas interculturales, en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. Velasco, C., Jabionska, A. (Coordinadores). CDMX: UPN. pp, 187-222.
- Davini, M. (2001). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Delors, J. (1994). *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO.
Consultado en: Microsoft Word - CPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.doc (uv.mx)
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (30 de septiembre de 2019). *Ley General de Educación*. México: DOF.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (11 de septiembre del 2013). *Ley General de Educación*. México: DOF.
- Díaz Couder, E. (1998). *Diversidad cultural y educación en Iberoamérica*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. En *Revista iberoamericana de educación*, Núm 7, pp 11-30
- Dietz, G. y Mateos, L. (2009). *El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad: estructuraciones subyacentes y migraciones discursivas del multiculturalismo contemporáneo*. En Valladares, L. Pérez, M y Zárata, M. (coords). *Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia*. México: UAM-I/ Juan Pablo Editor.
- DOF. (5 de febrero de 1917). *Constitución Política de los Estado Unidos Mexicanos*. México: DOF.
- Goffman, E. (1963). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
Consultado en: <https://sociologiaycultura.files.wordpress.com/2014/02/goffman-estigma.pdf>
- Gómez, M. (2015). ¿Hacia una ciudadanía pluricultural? Desafío educativo. En: Díaz Couder, E. Gigante, E. y Ornelas, G. *Diversidad, ciudadanía y educación: sujetos y contextos*, pp. ---. México: UPN.
- INEE (2017). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas*. México. Recuperado en: [Forros_DirMigrantes.pdf](#) (inee.edu.mx).

- INEE (2017). *La educación normal en México: elementos para su análisis*. CDMX: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2015). *Estudio exploratorio sobre la atención educativa a la niñez indígena: Caracterización del problema y la política educativa*. INEE: Distrito Federal. Consultado en: atencion-educativa-ninez-indigena-politica-educativa.pdf (inee.edu.mx)
- Köster, J. (2016). *Educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para los pueblos indígenas en México: Una revisión estadística*. En: *Alteridad revista de educación*, Vol. 11, No. 1, México: CDMX. Consultado en: https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/13764/1/Alt_v11n1_Koster.pdf
- Lucas, L. (2001). ¿Indígenas migrantes o residentes en la Ciudad de México? En: *Revista Sinfin*, Núm. 20, noviembre-diciembre, pp. 53-61. México: Puebla. Consultado en: <https://www.revistasin7n.com/revista/>
- Mendoza, J. (2010). *La comunidad indígena en el contexto urbano. Desafíos de sobrevivencia*. México: CESOP.
- Navarrete, N. (2008). *Los pueblos indígenas de México*. México: CDI.
- Navarrete, N. (2015). *Hacia otra historia de América. Nuevas miradas sobre el cambio cultural y las relaciones interétnicas*, CDMX: Historia digital, UNAM. Consultado en: hoha002_cambio.pdf (unam.mx)
- ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de: <http://www.un.org/es/documents/udhr>
- Placarte, P. (2014). *Indígenas en secundarias del Distrito Federal: en Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Núm.6, pp, 627- 632. CDMX. Consultado en: RMIE_v19_n61_res_011_Placarte.indd (scielo.org.mx)
- Ramírez, E. (2006). *Educación Indígena en México*, México: UNAM.
- Rockwell, E. y Rebolledo, V. (2016). *Yoltocah: estrategias didácticas multigrado*. México: creative Commons.
- Santos, M. (2012). *La escuela que aprende*. Madrid: Ediciones Morata.

- Sartorello, S. (2019). *La agenda pendiente de la educación intercultural bilingüe en México: INEE Red*, CDMX. Consultado en: La agenda pendiente de la educación intercultural bilingüe en México - INEE (mejoredu.gob.mx)
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2004). *Políticas y fundamentos de la educación. Intercultural Bilingüe en México*, México: SEP, CDI, CGEIB.
- SEP (2018). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación básica*. CDMX: Subsecretaría de Educación Básica, Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas, Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. Consultado en: PPI_DOC_TECNICO_DOCENTES_080118.pdf (sec.gob.mx)
- SEP (2019). *Modelo de la Nueva Escuela Mexicana*. CDMX: SEP. Consultado en: Microsoft Word - NEM principios y orientación pedagógica (1).docx (edomex.gob.mx)
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político, *Encuentro continental de educadores agustinos*. Lima, 24-28 de enero.
- UNESCO (2005). *Convención sobre la protección de la diversidad de las expresiones culturales*. París: UNESCO.
- UNICEF (1989). Convención sobre los derechos del niño. Recuperado de: https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf
- USICAMM (2020). *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y supervisión escolar*. CDMX: SEP. Consultado en: Perfiles_profesionales_Criterios_e_Indicadores_para_Docentes_Ciclo_Escolar_2021-2022.pdf (creson.edu.mx)
- Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*, La Paz: Instituto internacional de integración del Convenio Andrés Bello.
- Zuñiga, X. (2011). La interculturalidad como relación imaginada y práctica social: experiencias con y desde los pueblos indígenas en América Latina. Cuadernos de intercambio sobre Centroamérica y el Caribe. En: *Cuadernos de intercambio*, Año 8,

Núm. 9, pp. 85-103. San José: Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica
(UNED). Consultado en:
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intercambio/article/view/2200/2161>

Anexo 1: Relación de maestras y maestros entrevistados.

Las entrevistas a profundidad se realizaron a cinco maestros, tres maestras y dos maestros, que como al inicio del presente trabajo, mencione, son maestros que egresaron de la Escuela Normal de Maestra de Capacitación para el Trabajo Industrial (ENaMaCTI), en diferentes años y diferentes especialidades.

- El maestro Porfirio, fue entrevistado el día 17 de noviembre del 2020, en el pueblo de San Juan Ixtayopan, con una duración de una hora y media, actualmente ya es profesor jubilado, quien estuvo 34 años en servicio, trabajo en escuelas secundarias generales en lo que hoy conocemos como alcaldía Iztapalapa, en sus primeros años inició en el sistema educativo como maestra de taller de electricidad y posteriormente se centró en impartir la materia de Historia Universal e Historia de México.
- La maestra Soledad, fue entrevistada el día 18 de noviembre del 2020, de igual manera en el pueblo de San Juan Ixtayopan, con una duración de aproximadamente 30 minutos, actualmente ya se encuentra jubilada y duró 34 años en servicio, la maestra, trabajo en escuelas secundarias generales y técnicas en el turno matutino y vespertino, impartiendo el taller de Industria del vestido o también conocidos como Bordado y tejido o el taller de Corte y confección.
- El maestro Elías, fue entrevistado el mismo día, es decir, el 18 de noviembre del 2020, en el pueblo de San Juan Ixtayopan, con una duración de 30 minutos, fue el primero de los cuatro maestros por jubilarse en el año 2015, con 34 años de servicio, fue también el único maestro que trabajó a nivel media superior en lo que conocemos como CETIs, en el plantel número uno, y también trabajó en escuelas secundarias generales en el turno matutino ubicada en la alcaldía Tláhuac, impartiendo la materia de Matemáticas en todos los grados.
- La maestra Julia, fue entrevistada de igual manera, el día 18 de noviembre del 2020, con una duración de 45 minutos aproximadamente, se jubiló en el año 2017 cumpliendo sus 34 años de servicio, trabajo en escuelas secundarias generales en alcaldías como Tláhuac, Xochimilco y Milpa Alta, impartiendo el taller de Dibujo técnico, también conocido como Diseño arquitectónico.

- La maestra María Elena, fue entrevistada el día 21 de noviembre del 2020, con una duración aproximada de dos horas, Actualmente es la única maestra de mis entrevistados quien todavía se encuentra activo, es decir, todavía se encuentra activa en el magisterio, aunque ya haya cumplido sus 34 años de haber entrado al magisterio, ha trabajado en escuelas secundarias generales de la alcaldía Iztapalapa, impartiendo el taller que anteriormente se conocía como taquimecanografía.

Nota: con todos los maestros regresé en fechas posteriores, para realizar algunas puntualizaciones de la información proporcionada.