



# **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**Unidad 092 Ajusco**

**Área académica 2 Diversidad e Interculturalidad**

**EDUCACIÓN INDÍGENA**

**¿Por qué enseñar y aprender los derechos  
de los pueblos indígenas en el aula?**

**T E S I S**

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE:**

**Licenciado en Educación Indígena**

**PRESENTA:**

**Miguel González Peralta**

**Asesora**

**Mtra. María de los Ángeles Cabrera.**

**CIUDAD DE MÉXICO, DICIEMBRE 2021**

## **Dedicatoria:**

**A Dios:** Por regalarme el don de la vida, la sabiduría y estar a mi lado en todos los momentos.

**A mi madre:** Quien ha sido el pilar fundamental de mi vida y que por su esfuerzo y amor incansable logré culminar esta licenciatura.

**A mi abuelita Elsa:** Por el apoyo incondicional, su gran amor y sabios consejos.

**A MIS COMPAÑEROS DE LUCHA:** Que murieron en combate por la defensa de la tierra. A los que la pandemia

arrebató la vida, y que desde donde estén les dedico la lucha por los derechos de los pueblos y la defensa de la tierra.

## **AGRADECIMIENTOS:**

**A MI ABUELITA DOMINGA:** De quien me nació el amor por nuestras raíces, nuestros saberes culturales, que con sus historias alentó y fortaleció mi identidad como habitante de Acopilco.

**A LA MAESTRA ANGELES:** Por todo el apoyo y acompañamiento en el camino de la licenciatura, por su comprensión y paciencia, quien fue no solo mi asesora sino una gran amiga, eterno agradecimiento.

**A LA MAESTRA MAGDA GÓMEZ:** Por su ejemplo, orientación y quien me inspiró a mantener firme la lucha por los derechos de los pueblos, a quien le debo parte de lo que soy.

**A MIS MAESTRA DE VIDA GABRIELA CZARNY Y GISELA SALINAS:** Quienes son ejemplo de docencia, de las que aprendí para la profesión y para la vida, y que en los últimos semestres

fueron personajes claves en distintos procesos incluyendo mi desempeño en la consejería estudiantil.

**A ALFONSO Y MANUEL:** Por todo el apoyo que fue fundamental a lo largo de la licenciatura.

**A MIS AMIGAS:** Betzabé, Deysi, Diana, Flor y Jimena: Que me acompañaron en esta aventura, y que no imagino esta historia sin la compañía de ellas. Con quienes reí por salones y pasillos de la UPN.

**A MIS LECTORES:** Por el tiempo dedicado a este trabajo y sus puntuales observaciones que ayudaron a enriquecer este trabajo.

**A MIS COMPAÑEROS DE LUCHA EN SAN LORENZO ACOPIILCO:** Que son su esfuerzo, lucha tenaz y ejemplo me orientaron, ayudaron y guiaron a seguir firme por la defensa de nuestra comunidad. Que sin proponérselo inspiraron este trabajo.

## **TRES MENCIONES ESPECIALES:**

**Dra. Yolanda López** a quien reconozco como un modelo profesional, de quien aprendí tanto y que siempre recordaré con gratitud y cariño, su ejemplo de ejercicio de profesión me inspiró, agradecido de coincidir en la vida.

**David Nava:** Mi gran amigo, que se convirtió en hermano, su compañía y apoyo ha sido fundamental en la práctica y defensa de los derechos de los pueblos indígenas,

**Gabriel:** Quien escribe mi historia presente a quien le agradezco, por tanto, sus sabios consejos y apoyo fraterno esta y sé que estará siempre.

**¡La tesis tiene sentido si en la investigación se busca transformar la problemática!**

## Índice

<b>Introducción .....</b>	<b>2</b>
<b>Nota metodológica.....</b>	<b>5</b>
<b>Identificación del problema .....</b>	<b>7</b>
<b>Justificación y objetivos .....</b>	<b>8</b>
<b>Capitulo 1. Pueblo indígena de San Lorenzo Acopilco.....</b>	<b>10</b>
<b>1.1 La historia del pueblo: orígenes, cultura y formas internas de organización.....</b>	<b>11</b>
<b>1.2 San Lorenzo Acopilco: una mirada a su lucha por el territorio y sus derechos colectivos .....</b>	<b>16</b>
<b>1.3 La escuela primaria Justo Sierra, ¿una escuela del sistema general en un pueblo indígena? .....</b>	<b>19</b>
<b>1.4 La importancia de la educación intercultural en Acopilco .....</b>	<b>23</b>
<b>Capitulo 2. La lucha del movimiento indígena, políticas educativas y el programa educativo del quinto grado de primaria .....</b>	<b>26</b>
<b>2.1 Más de 500 años de resistencia de los pueblos indígenas.....</b>	<b>27</b>
<b>2.2 Breve recorrido histórico sobre los principales cambios en las políticas educativas con y para los pueblos indígenas .....</b>	<b>37</b>
<b>2.3 El programa educativo del quinto grado de primaria .....</b>	<b>45</b>

<b>Capitulo 3. ¿Se enseñan los derechos de los pueblos indígenas en el 5° de la primaria maestro Justo Sierra? .....</b>	<b>46</b>
<b>3.1 Práctica docente y los derechos de los pueblos indígenas.....</b>	<b>46</b>
<b>3.2 Cómo concibe el docente la educación intercultural y los derechos de los pueblos indígenas .....</b>	<b>50</b>
<b>3.3 La autoridad escolar: frente a la educación intercultural bilingüe y los derechos colectivos de los pueblos.....</b>	<b>63</b>
<b>3.4 Los derechos de los pueblos a través de la mirada de los alumnos .....</b>	<b>73</b>
<b>3.5 ¿Qué piensa la autoridad tradicional sobre la enseñanza de los derechos de los pueblos indígenas en el aula?</b>	<b>76</b>
<b>Conclusiones y sugerencias .....</b>	<b>81</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>91</b>

## **Introducción**

El presente trabajo es producto de una investigación, de corte cualitativo que se llevó a cabo en una primaria del sistema general en la localidad de La Pila pueblo de San Lorenzo Acopilco Ciudad de México.

El primer capítulo nos narra los orígenes prehispánicos de Acopilco y sus diversas etapas a lo largo del tiempo desde la conquista hasta la etapa actual, además nos describe como se han conservado las formas internas de organización comunitaria que le han permitido al pueblo de Acopilco mantener viva su cultura, tradiciones y sistemas normativos.

En un segundo momento, describe las principales luchas de resistencia que el pueblo ha vivido por la defensa del territorio, tierras, agua y bosques, donde la organización de los indígenas y comuneros fue fundamental para defender su comunidad, aun cuando no conocían plenamente sus derechos colectivos como pueblo indígena. Finalmente, el capítulo aborda la incongruencia de que una escuela del sistema general este dentro de un pueblo indígena sin que se implemente la política educativa de la educación intercultural bilingüe, finalmente se justifica por qué Acopilco debe de recibir una educación intercultural con la finalidad de crear relaciones basadas en el respeto y la valoración de todas las culturas como iguales, dentro y fuera del aula.

El segundo capítulo describe la lucha del movimiento indígena en México por el reconocimiento de los derechos colectivos, se detiene un momento en el levantamiento zapatista que causo revuelo en la historia del país y que además logro los históricos acuerdos de San Andrés, que agrupaban las principales demandas de los pueblos indígenas de México, además de la contrarreforma indígena del 2001 y los principales avances jurídicos y legislativos sobre los derechos colectivos de los pueblos en la primera década del siglo XXI.

En la última parte del segundo capítulo se describen la concepción que se tuvo a lo largo de la historia sobre las políticas educativas para los pueblos, desde las que

pretendía integrarlos porque consideraban como inferiores a las culturas y lenguas indígenas, hasta la última reforma educativa del 2019 que plasmo la educación intercultural plurilingüe concepto nuevo en los documentos oficiales. Finalmente se describe de manera general el programa educativo de educación primaria a través del documento rector: Aprendizajes Claves Para la Educación Integral, haciendo énfasis en la educación cívica y ética, sus objetivos y cómo aborda el tema de los pueblos, en este apartado se da cuenta de la ausencia de los derechos de los pueblos como contenidos concretos y ejes transversales en la educación primaria.

En el tercero y último capítulo se describe, analiza e interpreta el trabajo de campo con las observaciones de clase, para saber si se abordan y de qué forma o no los derechos de los pueblos. La entrevista a profundidad con el docente nos permite conocer su postura y conocimientos sobre la educación intercultural bilingüe y saber si la aplica en su práctica docente. Con la entrevista al director se busca profundizar la indagación sobre si se aplica o no la política educativa para los pueblos además de saber las causas por las que se aplica o no. Además de conocer la postura del director respecto a los derechos de los pueblos indígenas y relación escuela-comunidad.

Con los alumnos se trabajó a través de una actividad con dibujos para saber si identificaban sus recursos, tierras, territorios y sí que sabían referente a los derechos que tienen los pueblos. Finalmente, con la autoridad tradicional se trabajó una entrevista para que expresaran su opinión respecto a la enseñanza en la escuela de los derechos de los pueblos indígenas, como involucrar a los niños en las luchas por su comunidad y lo que proponen para una relación escuela y comunidad.

En las conclusiones se describen con las causas por las cuales según esta investigación no se enseñan los derechos de los pueblos indígenas en el aula. y sugerencias se hacen aportaciones sobre como abordar los derechos de los pueblos en el aula de forma didáctica, el impacto que esto tendría en la lucha por la defensa de la comunidad.

## **Nota metodológica**

Esta investigación es de corte cualitativo dentro del campo de la investigación educativa, abordada desde lo que nos describen Taylor. y Bogdán (1984)

En los estudios cualitativos los investigadores siguen un diseño de la investigación flexible. Comienzan sus estudios con interrogantes sólo vagamente formulados. Así mismos, señalan que en las metodologías cualitativas el investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva holística; Las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo (p. 20)

Es decir, en la investigación todos los elementos y sujetos fueron tomados como un todo, para pretender dar una respuesta a las interrogantes estructuradas, que se irán modificando de acuerdo con lo encontrado en el campo de la investigación.

Con esta investigación se pretende como resultado obtener respuestas que permitan describir ciertos fenómenos como la no implementación de la educación intercultural bilingüe, o la enseñanza de los derechos de los pueblos indígenas, para ello es importante retomar la voz de todos los sujetos involucrados y para ello, se utilizó como herramienta de investigación la entrevista a profundidad, que me permitió a demás de saber su opinión, observar sus gestos, conocerlos, estar en una relación cara a cara que permitiera al sujeto desarrollar sus respuestas con total libertad, sin que se clasificaran en buenas o malas. Según Taylor y Bogdan (1984) las entrevistas a profundidad *“Siguen el modelo de una conversación entre*

*iguales y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas”* (p.101) De esta forma a través de la entrevista a profundidad se estableció una conversación que permitió recoger todos los datos posibles, para después clasificarlos, sin que fuera un proceso meramente mecánico de preguntas y respuestas.

Taylor y Bogdan (1984) describen que la entrevista a profundidad también se *“Conoce a la gente lo suficiente para comprender qué quieren decir, y con ello, crear una atmósfera en la cual es probable que se expresen libremente”*(p. 108) Con esto se pretende que el dialogo que emane de la entrevista permita que el sujeto se exprese libremente, sin sentirse evaluado por sus respuestas o con la presión de contestar correctamente, sino más bien lo que se quiere es que después de la entrevista y su análisis se entiendan determinadas causas que permitirán responder interrogantes de esta investigación.

A quienes se entrevistó: fue al director de una primaria del sistema general, al docente de quinto grado escolar, a la autoridad tradicional de la comunidad para conocer las diferentes perspectivas sobre los derechos de los pueblos indígenas y la escuela. Es de destacar que la entrevista era enunciativa mas no limitativa por lo que en algunos casos debido a las respuestas era necesario preguntar e indagar determinados elementos que permitirían construir más explicaciones sobre el tema en cuestión. Sobre estos Robles (2011) nos dice al respecto *“Este tipo de entrevista depende en gran medida de la información que obtengamos del entrevistado, factores tales como la intimidad y la complicidad, permiten ir descubriendo, con más detalle y con mayor profundidad, aspectos que ellos consideren relevantes”* (p.2). Por ello la entrevista se sujeta a lo que respondan y con base en ello se va

reestructurando la entrevista, sin perder de vista el objetivo de la entrevista y los datos que se desean obtener para su estudio.

En esta investigación del director se buscaba saber, su postura al respeto de la educación intercultural bilingüe, el conocimiento que tenga de las políticas educativas para los pueblos y lo que él conoce sobre el pueblo indígena de Acopilco.

Del docente pretendía saber su experiencia, si es que hay, en la implementación de la política educativa intercultural bilingüe, y en caso de que no exista la implementación saber las causas por las que no se aplica.

De la autoridad tradicional se buscaba indagar acerca de su postura sobre la enseñanza de los derechos de los pueblos en la escuela y como ayudaría esto a la lucha que ellos llevan en defensa de su comunidad.

Finalmente, los datos obtenidos se analizaron e interpretaron para entrelazar, las respuestas, los referentes teóricos y lo que se establece en los planes educativos de quinto grado de primaria. Spradley (1980) describe a este proceso como *“Proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores para establecer relaciones, interpretar y extraer significados y conclusiones* (p.70). Por lo señalado, la interpretación de los datos es un proceso para obtener significados, es decir la información por sí sola no dice nada sino se somete a un proceso de análisis e interpretación. Y eso se realizó con la información obtenida en las tres entrevistas.

Sobre la observación en el aula de clases, esta permitió observar el desarrollo de la práctica docente y si es que la interculturalidad y los derechos de los pueblos

indígenas están presentes en el día a día de las clases. También la observación permitió saber que herramientas didáctico-metodológicas trabajan con los niños. Marshall y Rossman (1989) definen la observación como "*La descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado*" (p.79). Para esta investigación el lugar elegido fue el salón de clases en donde a través de un diario de observación se registraron, comportamientos, sucesos, y descripciones de los hechos que ocurrían durante el ejercicio de la observación.

Después la información registrada en el diario de campo fue analizada, de acuerdo con DeWal y Wayland 2002, citado en Kawulich 2005 "*Las notas proporcionan una descripción proporcionada de lo que está siendo observado y son el producto de procesos de observación. Tal como ellos mencionan, las observaciones no son datos a menos que sean registradas en notas de campo. (p.17)*". Por tanto, las notas fueron la información analizada para describir e interpretar la práctica docente con el objetivo de saber si la política educativa intercultural bilingüe está presente en la práctica docente y de qué forma.

Con los alumnos se trabajó un dibujo que después se analizó sin fines psicológicos, si no únicamente se identificaron dos cosas: 1) Los recursos naturales de la región que ellos lograron plasmar en el dibujo y 2) lo que ellos entendían como derechos de los pueblos indígenas.

Esta interpretación no tuvo mayor complejidad pues era evidente lo que los alumnos plasmaron en dichos dibujos, algunos de los cuales se anexan como evidencia.

## **Identificación del problema**

La comunidad de San Lorenzo Acopilco se debate entre un contexto contrastante rural y urbano, además enfrenta una resistencia al despojo de sus bosques y agua. Sobre megaproyectos como el Tren México-Toluca que afecta directamente su territorio y recursos naturales, además del desmedido y desordenado crecimiento urbano que amenaza a los bosques de la comunidad, aunado a los grandes desarrolladores inmobiliario que han mostrado su interés por las tierras de Acopilco.

Dentro de esta situación que enfrenta el pueblo indígena, existen dos factores que contribuyen a su despojo:

El primero es la complicidad de las autoridades para que empresas o instituciones gubernamentales actúen en contra de la libre determinación del pueblo y los despojen de sus recursos.

El segundo, el desconocimiento por parte de los habitantes más jóvenes de los derechos colectivos que tienen como pueblo indígena, asentados en distintos documentos jurídicos nacionales e internacionales, siendo esta la causa de que no ejerzan dichos derechos. Además de que en las luchas de resistencia la participación de niños y jóvenes es casi nula, por lo que es urgente saber si estos jóvenes y niños conocen sus derechos colectivos.

Para ello nos remitimos a la educación que reciben los alumnos y una de las principales interrogantes es saber ¿por qué no se implementa la educación

intercultural bilingüe en la primaria de San Lorenzo Acopilco? ¿ni tampoco se abordan los derechos de los pueblos indígenas como contenidos concretos?

A pesar de que el currículum formal contempla la enseñanza de los derechos humanos, estos solo se enfocan a los derechos individuales, sobre todo los derechos de los niños, pero no atienden a los derechos colectivos que tienen los pueblos indígenas.

El contenido de los derechos humanos está ubicado en el programa de estudios de educación básica dentro del bloque de formación cívica y ética de manera general, pero hace falta que los docentes lo trabajen de manera específica, tomando en cuenta la problemática e idiosincrasia de las comunidades en que laboran.

También es importante saber porque los maestros no abordan los derechos de los pueblos, y si es que, si los abordan de qué manera, una de las de las hipótesis de las que partí en este trabajo fue que la mayoría de los docentes en las escuelas de la Ciudad de México, tienen un rezago en la formación y manejo didáctico de contenidos de enseñanza y aprendizaje en el tema de los derechos de los pueblos indígenas. Aunado a otros factores como deficiencias en su formación inicial continua respecto a los derechos de los pueblos y la propia política educativa de intercultural bilingüe, la carga administrativa y burocrática, entre otros.

Ante lo anterior surgen las interrogantes, ¿Qué sucede en la enseñanza y aprendizaje de los derechos de los pueblos en el aula?, ¿Se trabajan los derechos de los pueblos como contenidos de enseñanza y aprendizaje en el aula? ¿Cómo se

podría crear un vínculo entre la escuela, la comunidad y los derechos de los pueblos?

El desconocimiento de los derechos de los pueblos por parte de los habitantes más jóvenes provocará que en los próximos años el saqueo y despojo de la comunidad de Acopilco sea mas fácil, pues no habrá una resistencia sustentada en los derechos de los pueblos indígenas sobre su tierra, territorio y recursos naturales.

### **Justificación**

Como miembro originario de San Lorenzo Acopilco, considero la necesidad de contribuir para que a los niños desde quinto año de primaria se les imparta en la escuela, los conocimientos sobre derechos colectivos de los pueblos indígenas, para que cuando tengan la oportunidad de ejercerlos lo hagan con conocimiento, libertad y responsabilidad. Incluir el contenido significa que los docentes reconozcan, contextualicen y atiendan las problemáticas de los niños que forman y con ello enriquecer al currículum culturalmente pertinente.

Esta investigación fue de suma importancia para conocer las principales causas por las que los derechos de los pueblos no son enseñados en la escuela o en el caso de que sean enseñados, porque los alumnos al egresar no los conocen del todo, y esto se sabe porque no participan activamente en la defensa de su comunidad.

Al ser enseñados los derechos de los pueblos en el salón de clases, se estaría generando que los niños no sólo los conozcan, debatan y puedan desde pequeños ejercerlos para exigir su respeto y garantía.

Si desde las aulas se logra la enseñanza los niños ya no serán ajenos a la problemática que vive su comunidad sobre la resistencia al despojo de sus recursos naturales, por tanto, su participación consciente y activa enriquecerá la forma de organización interna de la comunidad en relación con un entorno mayor. Podrán enfrentar con argumentos el proceso de defensa de sus recursos y territorio, se disminuirá en gran medida la brecha que ha existido entre la escuela y los problemas comunales.

## **Objetivos**

Los objetivos de este trabajo fueron los siguientes:

### **Objetivo general**

Saber y conocer si los derechos de los pueblos indígenas son enseñados y aprendidos en el aula escolar y si la política educativa de la educación intercultural bilingüe es implementada en la primaria Justo Sierra.

### **Objetivos específicos**

- I. Identificar los conocimientos que el director tiene sobre la educación indígena
- II. Conocer si el docente implementa la política educativa intercultural bilingüe en sus clases, y si no saber porque no se aplica.
- III. Descubrir que tanto saben los niños sobre los derechos de los pueblos indígenas

- IV. Conocer la postura de la autoridad tradicional sobre la enseñanza de los derechos de los pueblos en la escuela
  
- V. Conocer las causas por las que se enseñan o no los derechos de los pueblos.

## **Capítulo 1. Pueblo indígena de San Lorenzo Acopilco.**

Este primer capítulo presenta un panorama sobre la historia y el contexto político y social de San Lorenzo Acopilco. A través de una narración se describen los

antecedentes históricos y las luchas que la comunidad ha librado en el marco de la resistencia contra el despojo de su cultura, territorio y recursos naturales. En el último apartado describo la escuela donde se lleva a cabo la investigación y justifico porque se debe de implementar la política educativa de la interculturalidad y el bilingüismo, debido a que se ubica en un pueblo indígena de la Ciudad de México.

### **1.1 La historia del pueblo: orígenes, cultura, y formas internas de organización.**

San Lorenzo Acopilco, es un pueblo indígena ubicado al poniente de la Ciudad de México, actualmente pertenece a la alcaldía de Cuajimalpa de Morelos. Según datos que se tienen de la fundación del pueblo se encuentran en el código Teacheloyan<sup>1</sup>, y se sabe que fue habitado por Tepanecas, y Malinalcas, conquistado por el gran señorío de Tenochtitlan y sometido bajo su dominio. De acuerdo con lo que narran algunos cronistas de la comunidad a la caída del imperio Azteca algunos naturales se refugiaron en las zonas montañosas, por lo que es muy probable que en ese momento Acopilco haya aumentado el número de habitantes, que se dedicaban a la caza, recolección y siembra de pequeñas parcelas

Es en el año de 1602 que el Virrey Luis de Velazco les reconoce a los indios del pueblo la posesión de sus tierras, mediante la expedición de sus mercedes reales o títulos primordiales, sobre estos documentos Menegus (1994) señala: *“A pesar de que los indios no tenían la obligación de someter sus tierras, curiosamente buscaron someter a dicho procedimiento jurídico, con el objetivo de obtener un título jurídico, amparado por el derecho español, aunque tuviesen sus propios códigos”* (p. 211). De esta manera se da posesión de tierras, pastos y aguas para el uso y disfrute de los indígenas de San Lorenzo Acopilco. Y se puede decir que este es el segundo

---

<sup>1</sup> Techialoyan” es la denominación genérica con que se conoce a un grupo de códigos con características particulares; el nombre procede del primer documento de este tipo que fue objeto de un análisis formal, realizado por Federico Gómez Orozco en el año de 1933

documento oficial que fundamenta la existencia del pueblo de San Lorenzo Acopilco.

Según la toponimia náhuatl, Acopilco quiere decir Atl: agua, Copilli: diadema o corona y Co: lugar, por lo que significaría **“Lugar coronado de agua”**.

Otra versión recuperada de la tradición oral de la señora María de Jesús Huerta León y el señor Florencio Huerta León, indígenas San Lorenzo Acopilco, refieren que existe una antigua leyenda. Cuando los Malinalcas estaban extendiendo su dominio, comenzaron una procesión por distintas partes del hoy Estado de México, eran guiados por el Dios Huitzilopochtli y su hermana la reina Malinalca Malinaxochitl quien era considerada hechicera por hacer malas obras a la gente malinalca. Cierta día después de una larga caminata, el consejo determinó abandonar a Malinaxochitl en el bosque estando ella embarazada. Al darse cuenta de esta situación Malinaxochitl, regresó a Malinalco en donde se estableció y dio a luz al príncipe Copil, quien durante su infancia y juventud fue alimentado por el odio que su mamá tenía contra su hermano Huitzilopochtli. Cuando Copil era todo un joven guerrero decidió cobrar venganza por su mamá y salió en busca de su tío, los consejeros advirtieron a éste de que su sobrino estaba en camino decidido a matarlo, pero él se adelantó a Copil y lo atrapó en nuestras serranías, donde fue matado a manos de los guerreros aztecas, en castigo y por venganza le arrancaron el corazón y fue arrojado a los montes donde inmediatamente brotaron nuestros manantiales.

Este mito y la presencia abundante de manantiales en el poblado han contribuido a que se tome como significado del nombre del pueblo. La mayoría de los pueblos colonizados y evangelizados se les agregó el nombre de algún santo católico, y fue así como el nombre se construyó como San Lorenzo Acopilco.

Acopilco tiene una gran historia relacionada estrechamente con la nación y los sucesos históricos, por ejemplo, el 30 de octubre de 1810 en los montes de este pueblo se protagonizó la Batalla del Monte de las Cruces, donde el ejército insurgente comandado por Miguel Hidalgo venció al ejército realista, pero se tomó la decisión de no tomar la ciudad de México y avanzar en otra dirección como lo refiere el cronista local Otoniel Contreras en su libro "Historia de Cuajimalpa"

Según Contreras (1992) cronista de la comunidad, en la guerra de Reforma se formó un ejército de indígenas de Acopilco, comandado por Pedro Salgado, un indígena de la comunidad, que denominó a su batallón "*cazadores de la montaña*" y lucharon a lado de los liberales para la transformación del país, aunque no todo fue gloria, en estas mismas batallas cayeron los Generales liberales Leandro Valle y Santos Degollado por lo que la calle principal del pueblo lleva el nombre del primer General y la primera escuela primaria se llama Santos Degollado.

En las crónicas y tradición oral se cuenta que, en la revolución el pueblo fue ocupado por Zapatistas y Carrancistas, estos últimos intentaron quemar el pueblo y tomaron como cuartel la capilla construida en 1611 hecho que molesto a la comunidad, y como resultado del oprobio se unieron a los zapatistas. En esta época no tuvieron parte protagónica los habitantes, sino más bien vivían en la zozobra de ser

saqueados, como pasó varias veces, por lo que muchos pobladores optaron por huir a las cuevas enclavadas en el bosque de la comunidad y volver hasta después, cuando ya había terminado la época de guerra revolucionaria.

Después de varios años y como producto de la castellanización, Acopilco perdió su lengua materna que era el Náhuatl,

Después de varios años de reconstituirse en un pueblo indígena, y con la idea castellanizadora y homogénea de una sola lengua y cultura, Acopilco perdió el Náhuatl que era su lengua indígena y le obligaron a sustituirla por español.

Años más tarde por las ideas de un estado integrador, con una sola lengua, y cultura se fue despojando a San Lorenzo Acopilco de su identidad indígena, sometiendo a sus habitantes a un colonialismo, es en estos años donde se comienza el tránsito de ser un pueblo indígena a un pueblo del régimen agrario, propiedad social con el que se podía acceder a los programas de desarrollo agropecuario. Pero dejando de lado la lengua, parte de la cultura y de las formas internas de gobierno comunitario, que fue sustituido por comités y representaciones comunales.

Fue en 1992 que la histórica demanda de los pobladores se vio concretada a la luz de la reforma agraria salinista que planteó el fin del reparto agrario. En este contexto Acopilco recibe su resolución presidencial publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF), donde el estado mexicano le reconoce la posesión de 1608 hectáreas y el reconocimiento de 2345 sujetos agrarios, con este sistema de tenencia de la tierra Acopilco transitó un cambio en su vida social y comunal.

Sin embargo, en el año 2000 el pueblo vecino de San Pedro Atlapulco comienza un juicio de amparo por conflicto de límites de tierras, por lo que durante 17 años se litiga en los tribunales agrarios y en materia administrativa la resolución presidencial de San Lorenzo Acopilco, para dar paso en 2014 a una sentencia definitiva del juzgado décimo segundo en materia administrativa, que ordenaba al tribunal unitario agrario la cancelación de la inscripción de la resolución presidencial de reconocimientos y titulación de bienes comunales dejando al pueblo en incertidumbre jurídica a merced del interés del gobierno en turno.

En la actualidad Acopilco como muchos otros pueblos, paga las consecuencias de una reforma agraria neoliberal que nos dejó sin certeza jurídica y vulnerables a los mecanismos de despojo de las empresas y los gobierno, como consecuencia de esto existen dos grupos de comuneros al interior de la comunidad que se disputan la representación comunal, por lo que han existido enfrentamientos de violencia física, una ruptura del tejido social y el mayor divisionismo que haya vivido la comunidad en su historia reciente.

Acopilco conserva parte de sus instituciones de organización política, económica y social mismas que han sido reconocidas por los tratados internacionales en materia de derechos indígenas. Estos sistemas normativos son parte de la expresión de sus derechos colectivos que ejercen en la cotidianidad, y es la asamblea comunal la máxima autoridad donde se toman las principales decisiones para la comunidad, estas son convocadas por el representante comunal cada vez que así lo amerite la situación, con derecho a voz y voto los 2345 comuneros. Otras autoridades tradicionales y comunitarias son:

- ❖ El comité de agua que es elegido en la asamblea comunal y encargado del cuidado de los manantiales, la distribución del agua en la comunidad. y el trabajo en la infraestructura hidráulica.

- ❖ La asamblea comunitaria que es donde se exponen los graves problemas de la comunidad donde participan todos los habitantes con voz y voto, pero las resoluciones no siempre son vinculantes ni de carácter resolutivo a diferencia de las asambleas comunales.

- ❖ El comité del panteón comunitario que lo administra y vigila, también son electos en la asamblea general de comuneros.

- ❖ Algunas autoridades que a través del tiempo se han perdido son, el juez que se encargaba de la justicia local, haciendo uso de la cárcel comunitaria cuando algún ciudadano incurría en faltas consideradas menores en ese tiempo.

- ❖ Las compañías de sargentos que se encargaban de la vigilancia y seguridad de la comunidad, conformada en su mayoría por hombres que recorrían las calles de la comunidad.

- ❖ En lo religioso aún se conservan en la parroquia y las 9 capillas la figura de fiscales que son elegidos mediante votación por planilla cada 12 de diciembre, encargados del cuidado y mantenimiento de la iglesia además de la organización en la fiesta patronal.

Estos sistemas normativos regulan la vida interna de San Lorenzo Acopilco y actualmente se encuentran en proceso de reconstitución. Además, son estas autoridades las encargadas de ejecutar las resoluciones de las asambleas

comunales, además de administrar los bienes económicos y físicos de la comunidad.

## **1.2 San Lorenzo Acopilco, una mirada a la lucha por el territorio y sus derechos colectivos.**

La lucha por el reconocimiento de los derechos colectivos de los pueblos no ha sido sencilla, a su paso ha encontrado un sin fin de obstáculos, propiciados por quienes buscan mecanismos de despojo a los territorios y recursos de los pueblos, pero esto no es nuevo, al respecto Gómez (1993) señala que: *“A medida que avanzaba la sociedad colonial, los pobladores originales de lo que llamamos México, sufrían una creciente disminución de su normatividad. Al ser incorporados violentamente a una nueva organización social les fue expropiado su territorio, sus recursos naturales”* (p.123). Es decir, desde la conquista hasta la actualidad los pueblos han estado en permanente resistencia por subsistir y conservar su tierras, territorio y recurso naturales.

Esta realidad es visible en los pueblos que aun hoy resisten en medio de lo que han llamado las grandes ciudades, caso específico de la gran Metrópoli, donde están asentados más de 180 pueblos originarios, según el censo del Concejo de Pueblos y Barrios Originarios de la Ciudad de Mexico (2017).

Con más de 500 años de historia, Acopilco cuenta con una larga trayectoria de resistencia por conservar su territorio. Pero a partir de la segunda mitad del siglo XX ha sufrido con más fuerza la investida para ser despojado de sus recursos naturales, territorio e identidad. Además de corromper sus sistemas normativos por parte de las autoridades locales y federales, con el fin de desaparecer al pueblo indígena. Algunos ejemplos de estas luchas son:

En 1917 se da la primera expropiación de tierras del siglo XX con motivo del decreto presidencial con el que se crea el *Parque Nacional Desierto de los Leones*.

Aunque que ya existía el camino real a Toluca, en los años 70's del siglo XX se inicia el tramo de la carretera federal México – Toluca. Este fue un proyecto carretero que afectó severamente a los bosques. No hubo pago algunos de indemnización a los comuneros afectados, entre otras lesiones porque en esos momentos el marco jurídico-legal sobre los derechos de los pueblos indígenas no existía. En su lugar, las autoridades aplicaban los pocos derechos que el régimen agrario contemplaba y donde los mecanismos de despojo se consolidaron como más adelante se explica.

En el año 1985, se publica en el Diario Oficial de la Federación (DOF) la solicitud para la expropiación de tierras comunales a favor de la Secretaría de Comunicaciones y Transportes (SCT) para la construcción de la autopista México-Toluca, misma que atravesaría bosques y terrenos de siembra de la comunidad. Esta decisión del gobierno despertó el enojo de los comuneros, quienes han contado en distintos momentos a la comunidad, la forma en que se organizaron para impedir la imposición de la autopista que traería afectaciones a sus recursos naturales, y a la convivencia de la vida comunitaria. Sin embargo, el gobierno a través de su operadora la Confederación Nacional Campesina (CNC) pactó con algunos comuneros, por lo que el gobierno pago 67 centavos por metro cuadrado de tierra.

No obstante, que en esos años la presencia de los pueblos indígenas era desdibujada por las políticas asimilacionistas e integracionistas que implementaba el estado, con el propósito de ejercer un nuevo colonialismo en los pueblos para someterlos a una sola cultura y lengua.

Los comuneros de Acopilco sabían antes de obtener su resolución presidencial que la tierra era de ellos, y por ello siempre la defendieron con acciones jurídicas y de movilización social, entre estas acciones están los plantones en la Secretaría de Comunicaciones y Transportes, los bloqueos carreteros para impedir el ingreso ilegal de las maquinas a sus tierras que pretendían imponer en 1990 la autopista México-Toluca, de esta forma los comuneros asestaron la lucha para defender su territorio.

Sin embargo, el gobierno buscó la forma de imponer su proyecto y terminó por cooptar a la representación comunal que accedió a la expropiación de sus tierras, previa indemnización, es decir algunos comuneros aceptaron la construcción de la autopista a cambio de dinero, lo que utilizó el gobierno para imponer su proyecto que legitimo con asambleas comunales apócrifas avaladas por la entonces Secretaría de la Reforma Agraria. El régimen agrario transitaba para convertirse en la manera de ejercer el despojo a los pueblos de Cuajimalpa, para esos años ni siquiera se reconocía de forma jurídica y constitucional la composición pluricultural de México.

Pensar en respetar los derechos de los pueblos era utópico, no se contaba con bases jurídicas para reclamar su territorio, todo estaba controlado desde las esferas gubernamentales, a esto Gómez (2013) hace referencia: *“Para 1989 el Estado mexicano había dejado de ser la vanguardia indigenista en América Latina. Contando con la tercera parte de la población indígena en esta región, se mantenía sin expresiones jurídicas de reconocimiento explícito a su conformación pluricultural”* (p.45). Es decir, el gobierno dejó aún más en el olvido a los pueblos indígenas.

En Acopilco la lista de expropiaciones de tierra por parte del estado es muy larga al menos, de 1983 a 1992 se contabilizan nueve publicaciones en el (DOF), donde se solicita o decreta la expropiación de tierras comunales, con el argumento de la utilidad pública, que más bien tenía como trasfondo los intereses de las élites económicas de esos años.

La autopista no fue la única imposición, después se dio otra resistencia para impedir la introducción de un gasoducto y torres de luz. Pero el gobierno conocía la manera de operar a través de ofertas económicas a los pobladores, aceptadas por unos cuantos, y de supuestos beneficio que a la fecha jamás llegaron. La defensa y resistencia de su territorio no fue fácil para los pobladores, el gobierno emprendió contra ellos campañas de hostigamiento, fabricaciones de delitos como: obstrucción de obras federales, atentado contra las vías de comunicaciones, robo, y otros más

que sirvieron para intimidar y sembrar miedo a los habitantes para que dejaran de luchar, además de activar grupos de choque en la comunidad que se infiltraban en las asambleas comunales, golpeado a los comuneros disidentes. Fue así, sin instrumentos jurídicos que garantizaran sus derechos colectivos, con un gobierno absolutista que imponía y sin el reconocimiento pleno de los pueblos, como Acopilco resistió los últimos los años del siglo XX.

En la primera década del nuevo milenio la comunidad vivió en una calma aparente, con problemas comunes de los pueblos indígenas regulados por sus autoridades tradicionales electas cada tres años, organizados en elecciones para elegir a un nuevo comisariado de bienes comunales, a través de planillas por color e integradas por 12 personas que eran electas en asamblea comunal.

En el 2010, la comunidad vivió momentos de tensión, cuando la delegación Cuajimalpa y el Sistema de Aguas del Distrito Federal pretendían imponer una línea de conducción de agua al poblado, sin el consentimiento de la comunidad que históricamente se abastece de sus manantiales, pero más bien el trasfondo de esta supuesta obra era llevar el agua de los manantiales a las zonas corporativas de Santa Fé y a los desarrollos inmobiliarios de la carretera federal México-Toluca. Los comuneros organizados y ante la evidente cooptación del entonces comisariado de bienes comunales, se orquestó la defensa del agua en la que participaron cerca de 1000 personas, que con presión y movilización social truncaron el proyecto hídrico, culminado con la expulsión de tubería y herramientas del pueblo, por parte de los pobladores. Esto lo sé por qué participé activamente en dicho movimiento en defensa de nuestra agua.

En el Año 2014, Acopilco se vio severamente amenazado con el anuncio de la construcción del tren México-Toluca. Fue desde la toma de protesta de Enrique Peña Nieto que se anunciaba un megaproyecto, que a decir de la comunidad fue un capricho de los políticos priistas pertenecientes al Estado de México, mejor conocido como grupo Atlacomulco.

A la par de estos anuncios oficiales, las comunidades afectadas fueron ignoradas y excluidas totalmente del proyecto no obstante que dicho trazo afectaría a sus tierras y bosques, tal fue el caso de Acopilco que jamás recibió información referente a dicho proyecto, violentando así el derecho a la consulta libre, previa, informada y culturalmente adecuada para los pueblos indígenas sobre megaproyectos en sus territorios; derecho legislado en el convenio 169 de la OIT.

Para desgracia de Acopilco el 26 de marzo del 2014, mismo año en que se impulsaba el proyecto del Tren México-Toluca, el juez del octavo distrito en materia administrativa dictaba sentencia en el juicio de amparo 568/200 en favor de San Pedro Atlapulco y ordenaba al Tribunal Unitario Agrario la cancelación de la resolución de bienes comunales del poblado de Acopilco, que dejó sin efectos todos los hechos derivados de esta resolución, así como las autoridades agrarias emanadas de las mismas. Por tanto, Acopilco quedó en un vacío legal.

El Tren Interurbano fue un claro ejemplo de las medidas y formas en las que el estado mexicano se vale para imponer dichos proyectos en tierras indígenas violando los derechos de los pueblos a plena luz del día y con el silencio cómplice de las instituciones encargadas de defender a los pueblos, como la Procuraduría Agraria, la Comisión de Desarrollo para los Pueblos indígenas y otras, que lo único que hacen es estar de lado del Estado para concretar el saqueo a los pueblos.

El conflicto que se suscitó por el problema del tren en Acopilco, fue de tal magnitud que el pueblo se dividió en dos grupos, los que estaban en contra de la obra y que tenían claras las afectaciones que produciría este proyecto. El otro grupo que estaba interesado en un mero beneficio económico y que fue totalmente engañado por el gobierno, con supuestos beneficios que no se han cumplido, con promesas de resarcimiento ecológico que tampoco las han realizado. Es claro que el estado mexicano no garantizó los derechos colectivos de San Lorenzo Acopilco. Atropelló su autonomía con el mismo pretexto de siempre, la utilidad pública. El despojo se consolidó con asambleas apócrifas avaladas por autoridades agrarias al servicio del

gobierno, que ignora la libre determinación del pueblo a través de su autonomía, sobre esto López Bárcenas (2006) señala que: *“En la actualidad las diversas demandas de los pueblos indígenas, incluidos los de México, se concretan en la demanda de la autonomía, tanto se ha escrito sobre este derecho que se ha vuelto casi un mito”* (p. 78). Es un claro ejemplo que Acopilco no ha ejercido su autonomía plenamente por los obstáculos que el gobierno le ha impuesto, y por factores provocados al interior y exterior de la comunidad, y no solo a este pueblo sino a muchos más. Por lo que el ejercicio de sus derechos colectivos no es pleno.

La más reciente batalla se dio por el agua, en 2019 cuando la alcaldía impuso a base de amenazas, intimidaciones y por medio de una consulta indígena totalmente amañada el proyecto denominado “Plan maestro de abastecimiento” mismo que pretende introducir el sistema Cutzamala a la comunidad y despojarla de sus manantiales. Es evidente la violación a la libre determinación y autonomía de San Lorenzo Acopilco por parte del gobierno, por ello la urgencia de que se enseñen y ejerzan los derechos indígenas y de que estos sean conocidos por la comunidad en general.

La situación se torna aún más preocupante porque, como lo dije arriba, las nuevas generaciones no conocen ni ejercen los derechos humanos que los pueblos indígenas se han ganado a través de las diferentes luchas. Y recientemente el movimiento indígena en la Ciudad de México está en proceso de lucha y reconstitución de los pueblos urbanos. Es por ello por lo que no basta que se atiendan de manera emergente las demandas de los pueblos a través de programas sociales o acciones afirmativas, sino más bien que se respeten y garanticen sus derechos colectivos.

Por esto es importante que la Educación Básica para indígenas y no indígenas incluya en su Plan de estudios como eje transversal y contenidos concretos de enseñanza y aprendizaje la interculturalidad y los derechos de los pueblos indígenas, su cosmovisión y la comunalidad que los pueblos viven cotidianamente.

Para garantizar que los niños y jóvenes tengan plena conciencia de sus derechos y los puedan ejercer de manera autónoma y colectiva en la defensa de su territorio. Además de promover las relaciones interculturales dentro y fuera de las aulas cimentadas en el dialogo.

### **1.3 La escuela primaria Maestro Justo Sierra: ¿una escuela del sistema general en un pueblo indígena?**

En este apartado recupero a través de la oralidad, testimonios y pláticas con los sabios de la comunidad, la historia aun no escrita de Acopilco, que aporta datos importantes para la construcción de este trabajo.

San Lorenzo Acopilco tiene algunas rancherías, mal llamadas colonias, una de ellas es La Pila, localidad que cuenta con cerca de 5 mil habitantes, fue poblada por dos razones. La primera, cuando se comenzó a construir la carretera federal México-Toluca se necesitaba que estuviera gente cerca para cuidar y vigilar las obras, fue así que algunos habitantes originarios del lugar comenzaron a construir sus casas en esta localidad. La segunda razón es que se comenzó a repartir terrenos en esta zona para que fueran habitados por los hijos de los originarios debido a que en el centro del pueblo ya no había terrenos por otorgar, así en los años 50's surge esta localidad. Misma que fue requiriendo centros y áreas comunes como escuela, iglesia y plaza cívica.

En este contexto hablaremos de la escuela donde se desarrolla la investigación, se encuentra en La Pila, fue construida a iniciativa de la Asociación Nacional Escultista Mexicana, Caballeros Aztecas y la representación de Bienes Comunales. Se inauguró el 30 de abril de 1964, bajo el gobierno de Adolfo López Mateos. Se pensó esta escuela para los hijos de los campesinos y leñadores de la zona, de esta manera ya no tendrían que ir a la primaria General Santos Degollado, que se encuentra en el centro del pueblo, caminando de la Pila al centro del poblado es una hora.

La construcción de esta primaria representó una oportunidad para el pueblo de Acopilco, concretamente para la localidad de la Pila. En sus inicios la primaria fue multigrado y los primeros profesores eran originarios del lugar, con el tiempo se transformó hasta ser en la actualidad, en una escuela de organización completa.

La fecha de fundación de la primaria se da en tiempos de la política educativa denominada Bilingüe Bicultural, donde según nos explica Rebolledo (2014) “*La capacitación masiva del magisterio indígena a través de cursos intensivos, en verano. La capacitación a los promotores bilingües se hacía sin tomar en cuenta las lenguas vernáculas, y buscaba instruirlos en conocimientos generales, y en la enseñanza del castellano*” (p. 29). Es decir, no era una política que se aplicara a todo el sistema educativo mexicano ni a todos los pueblos indígenas, sino únicamente aquellos donde la mayoría de los integrantes hablaban alguna lengua indígena.

Con lo anterior se pretendía educar a los pueblos indígenas e integrarlos a la cultura hegemónica, se consideraba entonces, que solo existía la cultura occidental y la cultura indígena, se ignoraba que las culturas indígenas son diferentes entre sí. Los efectos de esta política educativa dieron como producto la integración y asimilación de los indígenas a la sociedad. En la práctica los docentes contratados por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) impartieron una educación que no tomaba en cuenta ni la lengua, ni los saberes de la comunidad, ni sus formas de organización. Quizás no fue el objetivo de los docentes, pero la formación que les impartían no era la pertinente y daba como resultado una mala aplicación de la política educativa.

Ante esta realidad se concibió un estereotipo de pueblo indígena, asociado a demás a culturas atrasadas, ignorantes, analfabetas, es decir ser indígena comenzó a representar algo negativo que impedía el desarrollo. Fue entonces más conveniente creer que los pueblos con la modernización dejaban el atraso y dejando el atraso se dejaba de ser pueblo. Con la aspiración de dejar de ser indígena para poder entrar en el desarrollo y el progreso. Sin embargo, no todos los pueblos querían una

educación Bilingüe Bicultural porque se entendió que ésta se aplicaba en los lugares atrasados y no desarrollados.

Se ha enmarcado a los pueblos en las políticas que plantea el estado, a través de distintas instituciones y acciones, por ejemplo, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). A partir del 2001 la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) y el Instituto Nacional de Las Lenguas Indígenas (INALI). Donde se han generado proyectos y programas enfocados a la atención de las necesidades educativas de los pueblos indígenas. Sin embargo, en la ciudad de México sólo se ha atendido a los indígenas que por distintas razones han salido de sus comunidades en los estados y que en la ciudad se les denomina residentes, hecho que constituye una exclusión sistemática a los pueblos indígenas de la Ciudad.

Por lo anterior la escuela Maestro Justo Sierra, ubicada en territorio de un pueblo indígena funciona como una escuela del sistema de educación básica general, sin la aplicación de una política educativa intercultural bilingüe, no solo para los pueblos sino para todos. Además de que no retoma en sus planes y programas de estudio contenidos concretos de la comunidad mismos que deberían de ser abordados de forma concreta en el aula. Es decir, la escuela funciona como si no se encontrara dentro de un pueblo indígena.

Lo que abona, hoy en día como mecanismo para la pérdida de la identidad, lengua y cultura, además abona a la construcción de imaginarios colectivos que estereotipan el *ser* indígena, que cuando se dejan de cumplir esos estereotipos se deja entonces, de ser indígena.

Debido a lo anterior y mientras sigan en función las escuelas generales en los pueblos indígenas, sin entender y aplicar la política educativa de la interculturalidad y el bilingüismo encaminado al plurilingüismo, y retomando los derechos de los pueblos indígenas en los planes y programas de estudio, el vínculo entre la comunidad y la escuela se hará cada vez más difícil. Igualmente, el reconocimiento

de los indígenas como sujetos de derecho público seguirá pendiente. Además, mientras no se imparta una educación con los pueblos de la ciudad, las políticas educativas se quedan solo en el discurso del gobierno y de las instituciones.

#### **1.4 La importancia de la Educación Intercultural en Acopilco.**

En este apartado pretendo argumentar porque en un pueblo indígena de la Ciudad se debe poner en práctica una educación intercultural bilingüe de acuerdo con la última reforma educativa del 15 de mayo de 2019. Que también contempla, enfoque de derechos, para todos los niños durante el proceso de enseñanza y aprendizaje durante la educación básica, en el que incluya estos conocimientos como ejes transversales de los programas de estudio.

Como he descrito a lo largo del capítulo, San Lorenzo Acopilco es un pueblo indígena que lucha por sus derechos. Entre los que se encuentra el derecho a la educación intercultural bilingüe, asentado en el Convenio 169 de la Organización Internacional del trabajo (1990), *Artículo 27. 1. "Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos"*. Para esto se requiere que en la construcción del currículum de la Educación Básica el Estado haga partícipes también a los pueblos de la Ciudad y en la aplicación los docentes seleccionen contenidos que aborden, los conocimientos, el contexto y los derechos indígenas.

Para que esto suceda, considero qué se necesita terminar con la invisibilidad de los pueblos originarios de la Ciudad de México en las políticas educativas y se necesita que en todas las primarias de la Ciudad se lleve a cabo una educación intercultural plurilingüe para todos. A la vez que cumpla con lo que establece la constitución de la Ciudad de México referente a la educación en los pueblos indígenas.

Para terminar este capítulo, recupero lo que nos dice Czarny (2010) sobre el papel que tienen los niños en los pueblos. *“El lugar que tienen los niños en las comunidades y en las subsistencias de estas es un elemento que confronta, en distintos niveles, a la institución escolar”* (p. 202). Para que esto suceda se necesita la participación y esfuerzo colectivo de padres de familia, autoridades educativas, maestros y comunidad para construir una nueva relación entre la escuela y la comunidad.

Es importante que cada pueblo cuente con una educación culturalmente pertinente para lograr un desarrollo armónico e integral de manera individual y colectiva, además tener un pleno reconocimiento de sus derechos. Con lo que se daría, cumplimiento a los tratados y leyes nacionales e internacionales que reconocen y visibilizan la existencia de los pueblos indígenas.

Además de diseñaren conjunto con la comunidad un currículo pertinente, que recoja y aborde temas y saberes locales, su lengua, cultura y derechos. Impartir una educación intercultural bilingüe en los pueblos de la Ciudad contribuiría a reconocer su derecho a la existencia de los pueblos, así como el respeto y reconocimiento de sus derechos colectivos.

## **Capítulo 2. Luchas del movimiento indígena, Políticas educativas y el programa educativo del quinto grado de primaria.**

En este capítulo abordo la lucha de los pueblos indígenas por el respeto y reconocimiento de sus derechos colectivos, así como los frutos producto de esta resistencia colectiva. En un segundo apartado hago un breve recorrido sobre las políticas educativas para atención de los pueblos que consideré más trascendentales y las formas en que se implementaron, haciendo una reflexión entre las que diseñó el gobierno de forma vertical y aquellas en las que participaron los intelectuales indígenas. Por último, describo el programa educativo del quinto grado de primaria resaltando los objetivos, el abordaje sobre derechos humanos y lo relacionado a cómo se aborda el tema de los pueblos.

### **2.1 Más de 500 años de resistencia pueblos indígenas.**

El planteamiento de este trabajo, sobre la importancia de enseñar los derechos de los pueblos indígenas en la educación básica, implica recuperar la historia sobre la lucha por los derechos, su reconocimiento y la exigencia de un adecuado ejercicio de estos.

Para comprender los procesos de lucha de los pueblos indígenas en México, es necesario hacer una revisión crítica a la historia de estos, asumiendo que ha sido la resistencia al saqueo, despojo, colonialismo e imposiciones lo que les ha permitido existir y mantener sus organizaciones internas y formas de gobiernos, además de conservar su territorio, tradiciones, sistemas normativos y cosmovisiones, aun después de los múltiples contextos tan asimétricos en los que han vivido.

Como bien lo refiere Bertely (2000) “Del olvido en el que se encontraban los indígenas mexicanos entre 1824 y 1917 cuando el termino indio desaparece de los documentos oficiales, al reconocimiento de la pluralidad lingüística y étnica del México del siglo XX” (p. 74). Desde esta idea podemos decir que, al constituirse el estado en 1824, no se reconoció a los pueblos indígenas y sus culturas ni tampoco en 1857 con una nueva Constitución, sino hasta las primeras décadas del siglo XX después de una Revolución armada que trajo cambios sustanciales a la vida de nuestro país.

De ahí que cobra sentido la expresión conocida como “La larga noche de los más de 500 años de pesadilla” que hace referencia a la forma barbara en que se intentó someter a los pueblos a un dominio extranjero arrancándoles su cultura, lengua y cosmovisión.

Sin embargo, es desde la conquista española que los pueblos comienzan a templar su resistencia constante durante toda la época colonial como bien lo señala Regino (1999), *“En el régimen colonial las múltiples rebeliones indias fueron la punta del iceberg de una respuesta generalizada que emitían los pueblos sometidos y subyugados. La reacción indígena adoptó múltiples formas de resistencia”* (p. 4). Es decir, los pueblos desde el momento de la conquista han resistido los embates que pretenden desaparecerlos, primero, por conquistarlos y colonizarlos, después por integrarlos a una sola nación y en la actualidad para arrebatárles sus recursos naturales, tierras y territorios.

Las pocas voces que pugnaban en favor de los indígenas, como la de Ignacio Ramírez "Él nigromante" simplemente no fueron escuchadas por los constituyentes de entonces.

Sin leyes que reconocieran los derechos de los pueblos indígenas, con gobiernos cómplices de los grandes terratenientes que despojaban a las comunidades de sus tierras comunales, para convertirlas en propiedad privada, convirtiendo a los indígenas en esclavos de su propia tierra, sin derecho a educación, una jornada laboral digna y un salario justo. Así llegaron los pueblos a finales del siglo XIX, con un rencor generalizado.

De acuerdo con Regino (1999), *"Bajo el régimen de Porfirio Díaz las tierras comunales habían disminuido considerablemente y miles de indígenas mexicanos se habían convertido en peones acasillados. Lo anterior dio origen al grito de "Tierra y Libertad" enarbolado por el movimiento zapatista"* (p. 7). Es decir, los indígenas tenían un gran deseo de justicia y de recuperar sus tierras. Lo que los motivo a adherirse al movimiento zapatistas, viendo en este movimiento la oportunidad de recuperar sus tierras.

Claramente podemos ver en el *Plan de Ayala* las demandas de los pueblos, planteadas por Zapata, que no fueron del todo consumadas, pero si hubo logros históricos como el primer reparto agrario en 1913 en la hacienda de los borregos, en el estado de Tamaulipas, dirigido por el General revolucionario Lucio Blanco.

Dicho reparto agrario se llevó acabo a cuentagotas, teniendo su máximo esplendor en el sexenio del General Lázaro Cárdenas y truncado en 1992 con el gobierno de

Carlos Salinas de Gortari a través de una reforma agraria que a decir de Gómez (2013): *“La verdadera reforma indígena del salinismo fue la reforma constitucional al artículo 27 promulgada el 6 de enero de 1992, la cual entre otras cosas planteaba las bases para que la tierra comunal y ejidal entrará al mercado”* (p. 46). Hoy en día los pueblos indígenas dentro del régimen comunal seguimos pagando caro la aprobación e implementación de dicha reforma. Por dos situaciones: la primera se abrió la puerta para vender la tierra ejidal y de manera ilegal también la tierra comunal, la segunda fue, que, al terminar el reparto agrario, se expidieron muchas resoluciones presidenciales de dotación o reconocimiento de tierras apresuradamente lo que derivó en la tensión de conflictos agrarios por límites de tierras o los creó, como en el caso de San Lorenzo Acopilco, además que dicha reforma no tomó en consideración el contexto indígena de los pueblos.

Luego entonces, parafraseando a Velasco (2003), después de la Revolución Mexicana a los pueblos se nos obligó a transitar de un régimen indígena, a un régimen agrario de propiedad social de tenencia de la tierra, perdiendo derechos que lejos de su reconocimiento no eran ni siquiera planteados en la agenda nacional, mucho menos en las leyes, es decir pasamos de ser indígenas a solo ser campesinos.

Los gobiernos en cambio actuaban con cierto paternalismo, definiendo desde el poder que era lo que los pueblos indígenas necesitaban respondiendo a estas supuestas necesidades a través de las políticas sociales implementadas para los pueblos, que en su mayoría pretendían seguir con la integración de los pueblos al Estado Nación.

No fue fácil para los pueblos cumplir el objetivo del estado que consistía en transitar, del México indígena al México mestizo, a través del indigenismo que aplicaba a los pueblos el Instituto Nacional Indigenista (INI) creado por el presidente Cárdenas. y que se incrementó en las décadas siguientes como lo refiere Velasco (2003), *“Las políticas indigenistas elaboradas durante la década de los cuarenta y cincuenta, orientadas a incorporar a los indígenas al desarrollo y la cultura nacional”* (p. 13), es decir el Estado pretendía incluir a los pueblos en una sola cultura nacional a través de un desarrollo y modernización que implicaba el exterminio de las culturas indígenas. situación que fue resistida por los pueblos.

A pesar que en 1990 se ratifica por el Estado Mexicano el Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales, de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) que sustituyó al convenio 107, la situación sobre los derechos de los pueblos no cambia mucho, dicho documento es descrito por Jablonska (2010) como: *“Ya en este documento se aseguraban a las colectividades y no solo a los individuos los derechos sociales, culturales y políticos, y en especial el controlar y asumir sus instituciones así como fortalecer sus identidades”* (p. 26). Por lo que se asume que la firma de dicho convenio en teoría beneficiaba a los pueblos, pero la realidad es que los pueblos en ese momento no conocían el tratado. El único producto positivo de la ratificación del tratado internacional fue una reforma constitucional estéril, en 1992 que reconoció a México como un país pluricultural únicamente de forma declarativa.

Vemos entonces que los pueblos después de siglos seguían siendo silenciados y el gobierno únicamente le ofrecía programas sociales, pero en cuestión de reconocer

sus derechos colectivos no se mencionaba nada, Gómez (1997) define lo siguiente: *“el gobierno reconoce derechos de los pueblos indígenas siempre que no los ejerzan”* (p. 303). Es decir ni la reforma ni la ratificación en el senado del convenio 169 cambiaron la realidad de los pueblos.

Como bien lo describe Saul Velasco en su libro “El movimiento indígena y la autonomía en México, (2003), fueron diversos los movimientos indígenas que se gestaron a lo largo del siglo XX hasta la última década de este, que no abordaré a detalle en este documento, pero que dejan precedente sobre la lucha que los pueblos dieron por su autonomía, libre determinación, respeto a sus culturas y formas de organización, y que fueron retomadas y visibilizadas por la magnitud que el levantamiento armado de indígenas Chiapanecos dio en 1992.

En el contexto de celebraciones por los festejos del quinto centenario del descubrimiento de América los pueblos decidieron marcar un rumbo nuevo en sus relaciones con el estado mexicano, bajo el lema de “Nunca más un México sin nosotros” y a través de las armas los indígenas cambiaron la historia y pusieron en jaque al gobierno que ni los veía y ni los oía.

El 1 de enero de 1994 el levantamiento armado de indígenas en Chiapas, dio un duro golpe a la exclusión sistemática que los pueblos indígenas sufrían. La exigencia por sus demandas y el respeto a sus derechos daba apertura a una nueva historia para los pueblos, encabezada por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), que a través de las armas planteó recuperar lo que en más de 500 años se nos había arrebatado.

Este movimiento logró sumar a la causa a más pueblos indígenas de México, al respecto Regino (1999) escribe lo siguiente: *“Por primera vez en la historia, los pueblos de México, nos planteábamos una seria articulación de nuestras demandas y aspiraciones proponiendo nueva relación entre los pueblos indígenas, sociedad y gobierno, basada fundamental en el reconocimiento de derechos colectivos”* (p. 6).

A lo que yo agregaría el respeto y la garantía de ejercer los derechos, además de su difusión y promoción a través de una educación culturalmente pertinente, donde se retome, la lengua, cultura y contexto de cada pueblo.

Fue entonces que el EZLN retomó demandas de los pueblos y a través de distintas actividades atrajo la simpatía de una parte importante de la sociedad. Las convenciones nacionales indígenas, el foro nacional indígena y el mismo Congreso Nacional Indígena articularon a los pueblos y permitieron obtener un diagnóstico serio de las exigencias colectivas de los pueblos, que más adelante se plantarían en la mesa de diálogo. La Marcha del Color de la Tierra que recorrió varios estados y culminó con un Zócalo capitalino abarrotado, fue un claro mensaje al gobierno: la única salida al conflicto armado era el diálogo y no la guerra.

Uno de los logros más importantes del movimiento zapatistas, fueron los diálogos en San Andrés Larrainzar en Chiapas, que antecedió a la firma de los acuerdos de San Andrés, por la representación del Estado Mexicano, sin embargo, el ejecutivo federal desconoció dicha firma. Gómez (2013) asesora del EZLN lo describe de la siguiente manera: *“Los acuerdos de San Andrés sobre derecho y cultura indígena son producto de una negociación inédita con los representantes del Estado Mexicano, con el fin de impulsar una reforma constitucional que reconociera y*

*garantizara los derechos y demandas indígenas”* (p. 47). Como bien lo comenta la asesora del EZLN, Magdalena Gómez, la relevancia que tienen estos acuerdos es tal que el Estado se negó a cumplir lo pactado a pesar de que dicho diálogo se sustentó en la ley para el diálogo y la conciliación expedida en 1995 por el Congreso de la Unión.

Al Inicio se había planteado que se llevarán a cabo 4 mesas con los siguientes temas.

- 1) Derecho y cultura indígena
- 2) Democracia y justicia
- 3) Bienestar y desarrollo
- 4) Derechos de la mujer en Chiapas.

Sin embargo, sólo se llevó a cabo la primera mesa y los Acuerdos se firmaron en febrero de 1996, con el acuerdo de legislar en la materia y avanzar en las mesas restantes, pero como sabemos, cuando el gobierno se compromete a cumplir hace todo lo contrario, y en esa ocasión no fue distinto, el régimen zedillista apostó al engaño y la traición, envió una iniciativa al Congreso de la Unión que no recogía lo dialogado en San Andrés, como bien lo señala Velasco (2003) *“Como quiera que haya sido la propuesta de Zedillo funcionó en la práctica como un obstáculo directo a los Acuerdo de San Andrés”* (p. 165). El Estado, una vez más, no tenía voluntad de resolver el problema realmente, sino que le apostó al cansancio del movimiento, la represión del gobierno y cerrazón de este.

Y así desdeñando el movimiento indígena y sus demandas llegó a la segunda mesa, adoptando un papel hostil y de nula participación además de la traición de febrero, liberando órdenes de aprehensión contra zapatistas, a pesar de mantener “diálogo” con ellos.

Como lo relata en su libro Velasco (2003), *“Los zapatistas decidieron suspender de manera indefinida las negociaciones con el gobierno federal y concentrarse en la exigencia del cumplimiento de los acuerdos de San Andrés”* (p. 253). Según lo anterior el gobierno no quiso cumplir los acuerdos de San Andrés y cambio emprendió acciones de asedio y hostilidad contra el movimiento zapatista que seguía pugnando por sus demandas centrales.

En el ocaso del siglo XX e inicio del segundo milenio, los pueblos seguían viendo sus derechos desdibujados, pero no flaquearon en su lucha y como Velasco (2003) nos señala, *“El movimiento indígena ha comenzado a transitar a su institucionalización en la medida en la que ha logrado reformas constitucionales encaminadas a la atención de las demandas indígenas”* (P. 241). Por lo tanto el reto ahora no es tanto el reconocimiento jurídico de los derechos colectivos de los pueblos, sino la garantía de su ejercicio y del respeto por parte del Estado a los pueblos y sus decisiones.

Por último, tres grandes sucesos jurídicos considerados también como logros marcaron en el nuevo siglo la lucha por los derechos de los pueblos indígenas, y con ello podríamos decir se avanzó en cierto grado en el reconocimiento y

legislación de los derechos indígenas, no así en el respeto de estos y su garantía de ejercicio, lucha que en la actualidad se sigue librando.

El primero suceso fue la reforma en materia indígena del 2001, que si bien no fue del todo lo que esperaba el movimiento indígenas si tuvo algunos logros, en materia educativa, por ejemplo, se creó la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) que propuso: *“La construcción colectiva de una plataforma común, que permitiera dimensionar y apuntalar la interculturalidad, como concepto de construcción y como marco de referencia de la educación intercultural bilingüe enfocada a los pueblos indígenas (SEP-CGEIB 2003, p.4 )*

Además, la creación de las normales interculturales, respuesta emergente, a las demandas de los pueblos, en materia de educación culturalmente pertinente.

Sin embargo, dicha reforma no tuvo el alcance esperado pues no recogió por completo las demandas del movimiento indígenas, por lo que incluso se le bautizo como la contra reforma indígenas, a esto Gómez (2013) nos dice: *“En la reforma aún prevalece la posición de concebir a los pueblos indígenas como objetos de asistencia social antes que sujetos de derechos”* (p. 53). Es decir, la reforma no reconoció plenamente a los indígenas como sujetos de derecho público que es por lo que pugnaba, al contrario, siguió presente una visión hacia los pueblos de asistencialismo y paternalismo. Sin reconocer su autonomía y libre determinación.

El segundo suceso, Stavenhagen (2008) lo describe de la siguiente manera:

En septiembre de 2007 se dio un paso importante en el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas del mundo, cuando la asamblea general de las naciones unidas adoptó por aplastante mayoría la Declaración de las Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas que había sido elaborada y negociada por 20 años por el Consejo de derechos humanos de la ONU. (p. 257)

Esta narrativa nos da una idea de cuánto tiempo le tomo a un órgano internacional emitir un documento sobre cómo garantizar y respetar los derechos colectivos de los pueblos. Algo importante en este proceso fue la participación directa de los indígenas.

Aunque en México el instrumento jurídico no es vinculante, si es un documento que los pueblos toman como base para conocer y reclamar sus derechos colectivos. Entre ellos el de autoadscribirse como indígenas, facultad que solo la tienen los integrantes de los pueblos y sus asambleas.

El tercero de estos acontecimientos fue la reforma constitucional en materia de derechos humanos publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 10 de junio del 2011 de dicha reforma destacaré dos puntos centrales en este trabajo.

El primero la incorporación de todos los derechos humanos de los tratados internacionales como derechos constitucionales, es decir, los derechos establecidos en convenios como el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo para Pueblos Indígenas, son a partir de la reforma derechos constitucionales para los pueblos, por lo que su exigibilidad de respeto es más accesible, y obligatoria en

todos los niveles de gobierno. De esta forma los pueblos han logrado reclamar con más fuerza jurídica lo establecido en el convenio 169 de la OIT e incluso han ganado diversos amparos, que les han favorecido en la defensa de sus recursos y de los mismos derechos.

El segundo punto es que la reforma se centra en el principio pro-personas, pero en el caso de los pueblos los derechos colectivos quedan incluidos, este avance legislativo además anula las disposiciones locales que no estén armonizadas en congruencia con los derechos de los pueblos indígenas. Esta reforma situó en otro contexto la relación del estado con los pueblos indígenas.

Otro aspecto importante de la reforma es el mandato de incorporar en la educación a todos los niveles la enseñanza de los derechos humanos individuales y colectivos, debido a la cual existe una base jurídica para incorporar los derechos de los pueblos indígenas como contenidos específicos en los planes y programas educativos de educación básica.

Así es que los pueblos indígenas han enfrentado diversas batallas, primero por el reconocimiento de sus derechos y ahora por el respeto y libre ejercicio.

En la Ciudad de México se han tenido logros, significativos y sustantivos, por ejemplo, de reconocer en el año 2015 a sólo 48 pueblos indígenas según la ley de participación ciudadana (2010) se pasó a reconocer a más de 180 pueblos en la Ciudad que se han reconstituido, y mucho ha tenido que ver lo que nombramos en este trabajo como los tres grandes sucesos jurídicos, y la recién aprobada constitución

local de 2017 que establece en tres artículos los derechos colectivos de los pueblos de la Ciudad.

Aunque en 2020 el Instituto Electoral de la Ciudad de México dio un revés al emitir un documento donde solo reconoció a 48 pueblos de la Ciudad de México, pero los pueblos seguimos en lucha por el reconocimiento de todos los pueblos indígenas de la Ciudad.

Finalmente, la lucha por los derechos no ha sido fácil, y quizás no se ha ganado todos lo que deseáramos, pero tampoco nos encontramos como al inicio de esta lucha. Ahora el reto es el respeto de estos derechos por parte del gobierno y sociedad.

Considero qué para superar el reto de respeto y garantía de los derechos, la enseñanza integral en varias materias dentro de los planes y programas de estudio en educación básica es fundamental.

La lucha por los derechos de los pueblos también logró modificar el diseño y aplicación de políticas educativas orientadas a los pueblos indígenas tema que abordo en el siguiente apartado.

## **2.2 Breve recorrido histórico sobre los principales cambios en las políticas educativas para y con los pueblos indígenas**

A través de la resistencia los pueblos lograron resistir los efectos de políticas educativas implementadas para ellos. Estas políticas por años y siglos fueron

diseñadas para los indígenas sin la participación de estos. Fue hasta la mitad del siglo XX cuando se comenzó a considerar la participación de los indígenas en algunos aspectos de las políticas educativas.

Desde la invasión de los españoles a nuestra nación y el proceso de colonización de los pueblos indígenas, con el afán de civilizarlos a la forma de la cultura europea comenzó la lucha por mantener viva la lengua y la cultura. Esta conquista tuvo dos momentos: el sometimiento de los pueblos al sistema colonial y la conquista espiritual como bien lo señala Nahmad (1982).

El sistema colonial no solo intento la dominación económica, sino, y sobre todo la articulación de esta población al sistema colonia. Ya dentro de este se planteó, la necesidad de educar y evangelizar a la población indígena y desde un inicio, como sucedió en México, las contradicciones de ese sistema colonial se manifestaron cuando los iberos pretendieron solo la explotación de la mano de obra del indio (p. 22).

Además de buscar la mano de obra los españoles buscaban el despojo y saqueo de los territorios de los pueblos.

Los frailes misioneros buscaban por otro lado la evangelización de los indígenas, estos dos objetivos chocaron como lo señala Villoro (1979) *“Los objetivos no podían ser más disímiles, los unos (misioneros) buscaban la lengua para transmitir las*

*verdades de la fe y los otros (conquistadores) sojuzgar lo más pronto posible al indio*" (p. 31). Por lo que frailes como Bartolomé de las Casas o Fray Toribio de Benavente decidieron aprender las lenguas indígenas para cumplir con su encomienda que era evangelizar.

En el México independiente se intensificó la idea de borrar todo rastro indígena del país para consolidar una nación homogénea, para ilustrar esto Barriga (2018) nos dice que

El indio no tuvo ninguna personalidad propia en un México que buscaba ser nación unificada con una herencia hondamente colonialista: el nuevo país irrumpe en su libertad con el español como lengua mayoritaria. El imperativo de los liberales triunfantes era la formación de una nación. Y esta nación necesitaba por sobre todas las cosas de una lengua común y unificadora, los indígenas y su plurilingüismo eran barreras de la unidad. (p.30)

Estas ideas de carácter asimilacionista fueron las constantes durante el México independiente por ende las políticas educativas no aspiraban a ser benéficas para los pueblos sino todo lo contrario, pretendían sacarlos de la "*barbarie*" para assimilarlos a una sociedad homogénea donde solo había una lengua y una cultura, incluso a los pueblos se les llegó a considerar como el lastre de la sociedad.

Se pensó que si se terminaba con los pueblos se podría construir una sola nación. En estos años los pueblos siguieron la resistencia por mantener viva su lengua,

cosmovisión y cultura aun a pesar de los retos que todo esto significó. En estos años la educación para los pueblos no retomaba ni su cultura ni su lengua.

En el siglo XX se implementaron otras políticas, ahora por los gobiernos posrevolucionarios, que también plantearon una homogenización e integración de los indígenas. Bertely (2001) nos dice que: *“El proyecto educativo para los indígenas del siglo XX se fundó en la necesidad de consolidar el poder y el control federal del estado, como una nación moderna y homogénea”* (p. 30). Y fue en los inicios del siglo XX después de la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1929 que Vasconcelos diseñó una estrategia para la política educativas para los indígenas, a través de las misiones culturales y de intentar sacar de una supuesta barbarie a los pueblos indígenas. Con su visión de la raza cósmica pretendió fundir a la cultura española y a las culturas indígenas en una cultura única.

Desde la antropología aplicada Manuel Gamio realizó sus aportaciones según Bertely (2000), *“Desde su perspectiva, el México mestizo y el indígena debían reconocerse y aceptarse como no excluyentes, mediante acciones relativas al ámbito legislativo que influyera en la autonomía de los pueblos”* (p.76). esta visión abonaba entonces a vislumbrar un camino para la autonomía de los pueblos a través de acciones legislativas y por supuesto desde la escuela.

Para Moisés Saiz según lo describe Bertely (2000), *“El indio su lengua y cultura se subordinaban a la consolidación del espíritu rural y al reparto agrario a la producción de nuevas formas de organización social”* (p.77). Es justamente esta visión la que

contribuye a transitar del México indígena al México campesino, que convirtió a los indígenas en beneficiarios de los repartos agrarios. Pero se excluyó la lengua y cultura de los pueblos, Aguirre Beltrán (1990) nos señala esta situación con más claridad, *“Las acciones aculturativas mediante el aparato escolar convierten al indígena en un campesino que integrado a la clase rural tendrá acceso al estado positivo augurado por Augusto Comte”* (p.77). Y es entonces que en las comunidades indígenas surge un auge de la escuela rural, a través de las casas del pueblo, las normales rurales y las escuelas centrales agrícolas, la labor de la escuela en los pueblos se va centrando en el campo, al tiempo que los maestros comienzan a tener un papel fundamental en la comunidad.

Como vemos los gobiernos a través del indigenismo institucionalizado orientaban las políticas, que muchas veces no tenían continuidad unas de otras además de no tomar en cuenta la voz de los pueblos.

El gobierno de Lázaro Cárdenas de acuerdo con el planteamiento de Barriga (2018), *“Abre un nuevo camino y hace que el péndulo oscile al lado contrario del corporativismo con el llamado integracionismo. Se trata de integrar al indio a la nación con su propio bagaje cultural”* (p.35). Cárdenas instaura una forma distinta de impartir educación a los indígenas, además de crear diferentes instituciones para atención de los pueblos como el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), que coadyuvó en la educación para los pueblos y que además proponía la castellanización en la propia lengua indígenas, que no tuvo el impacto planteado, también se creó el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas.

Medina (1999), nos describe puntualmente lo que impulso el gobierno Cardenista *“Es este sexenio que sienta las bases de una política indigenistas fundada en la acción educativa y el marco de una intensa reforma agraria. Los programas del gobierno cardenista requerían además de intermediarios que conocieran las particularidades de las comunidades”* (p.12). Se puede reconocer entonces como el sexenio después de la revolución que más atención y programas impulsó a favor de los pueblos indígenas.

Aunque se siguió fortaleciendo la identidad campesina que desdibujaba la identidad indígena e implícitamente invisibilizaba los derechos de los pueblos

Un hecho relevante para la educación indígena en el gobierno de Cárdenas según Rebolledo (2010) *“Fueron las declaraciones del I congreso Indigenista Interamericano de Pátzcuaro de 1940. pedían precipitar la llegada de la educación bilingüe y la inobjetable aceptación del bilingüismo”* (p.114) en dicho congreso se acordó seguir impulsando la política indigenista, además como producto de ese congreso se crea El Instituto Indigenistas Interamericano y a la luz de este se creó el Instituto Nacional Indigenista (INI) que operaba a través de los centros coordinadores indigenistas.

En materia educativa el INI se encargó, en sus primeros años de la capacitación y preparación de los promotores culturales formados con jóvenes de las comunidades, que serían los responsables entre otras cosas de aplicar los proyectos y programas educativos en sus comunidades. Podría considerarse que se transitó de la educación rural a la educación bilingüe.

A inicios de la década de los sesenta se entabla una nueva etapa del indigenismo, que pone al centro de las discusiones una nueva función de los profesores, como lo afirma Rebolledo (2005)

Ser indio para ser profesor parece ser una expresión adecuada para denominar el cambio que sufrió la identidad de los profesores indígenas en la nueva época del indigenismo, que se inaugura a principios de los 60; de cualquier modo, indica una transformación, así como la base de una corriente intelectual naciente que forjaría una nueva figura social: el profesor indígena como intermediario cultural y promotor de la aculturación. (p.62)

Sin embargo, años más tarde los profesores bilingües se enfrentaron a problemas, entre su cultura y los objetivos del indigenismo como lo refiere Rebolledo (2005).

Los profesores indígenas plantearon el problema de encontrarse en una situación incómoda, el conflicto que había suscitado el hecho de ser profesores indígenas y tener que responder al mismo tiempo a demandas del sistema educativo nacional, y convertir a los niños indígenas en mexicanos hispanohablantes (p.65).

Es decir, el objetivo de formar profesores bilingües para impartir clases en las comunidades indígenas no era crear un clima donde se respetaría, valorara y retomara la lengua y cultura, sino que a través de alguien que hablara la lengua indígena y estuviera elementalmente formado como profesor, pudiera operar en su comunidad para castellanizar a los indígenas.

Ante esta situación los promotores culturales y profesores bilingües se organizan y surge en 1977 la Alianza Nacional de Profesores Indígenas Bilingües A.C (ANPIBAC) que entre otras demandas según Martínez (2015) *“Pugnaron por una participación y papel activo en los procesos políticos. “En este sentido, se comenzó a hablar de un indigenismo de participación que significó la efectiva representación de la población indígena, así como la aspiración a la autogestión comunitaria” (p108)* Los maestros organizados exigían tener incidencia en el ámbito político y en la creación de los planes y programas educativos para el sector indígena.

La organización de profesores bilingües y el movimiento indígena presionan y es como surge en 1978 la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) responsable de impartir la Educación Bilingüe Bicultural (hoy intercultural) según la misma dependencia lo manifiesta (SEP 1990) *“Área especializada de la SEP orientada a elaborar planes, proyectos, programas, metodologías, técnicas y capacitación profesional para ofrecer a los niños indígenas un programa específico, que por las condiciones de la población requieren de atención especial” (p32)*. Dicha institución fue un paso importante en las políticas educativas para los pueblos indígenas,

No obstante, lo anterior, los pueblos de la Ciudad de México no fueron incluidos debido a que se pensaba que en las grandes Ciudades ya no había “indios” se consideró que únicamente los indígenas se encontraban en los estados con mayor atraso económico, aunado a que el único criterio utilizado para identificar a los indígenas, era el lingüístico al respecto Czarny (2010) nos señala la manera de hacer una contabilización de la población indígena: *“los problemas de identificación a partir de los censos principalmente localizan a esta población bajo la variante de*

*hablar una lengua indígena”* (p.194) Este factor fue determinante para excluir a los pueblos de la Ciudad, que después de un largo proceso de homogenización, asimilación e integración perdieron su lengua indígena, además de que la mayoría se identificaba más como campesinos que como indígenas.

Un ejemplo claro de esta exclusión es San Lorenzo Acopilco, donde no se aplicó ni se aplica la política educativa Bilingüe Bicultural. Debido a que el pueblo ha perdido la lengua indígena producto del colonialismo.

La aplicación de esta política en los pueblos no favoreció mucho al desarrollo integral del indígena, aunque se reconoció la diversidad lingüística, persistía la tendencia de tratar a los pueblos como objetos de interés social, asociado a un paternalismo de estado, donde se limitaba a los pueblos, a determinar libremente su desarrollo.

La aplicación del bilingüismo ha sido duramente criticada, pero quizás uno de los grandes errores de esta política fue la implementación, debido a que no se capacitó y formó lo suficiente a los docentes, Gutiérrez (2010) nos señala lo siguiente, “*Mientras los currículos escolares promovieron el bilingüismo, el currículo oculto de las prácticas docentes tendieron a marginar el uso de las lenguas originarias*” (p.13) Por lo que reitero que la práctica docente no implementó el bilingüismo de la manera correcta, porque no hubo suficiente formación de los docentes.

A inicios de los 90's la concepción en la construcción de políticas educativas dio un enorme giro, con la sustitución del concepto bicultural por intercultural. Comenzó así un nuevo periodo en la educación indígena, se reconocía la diversidad cultural desde el ámbito educativo.

Bertely (2000) nos señala que, “*En México el concepto de interculturalidad en educación comienza a ser abordado, entre otros, por Elba Gigante. Para romper con la dicotomía que plantea el biculturalismo*” (p.98). Con esto se asume que la educación debe de retomar y valorar a todas las culturas como igual de valiosas

además de diferenciar a las culturas indígenas, que son diversas entre sí, sin encasillarlas en una misma cultura como se había planteado años atrás. De ahí el cambio de bicultural a intercultural

Lo anterior no ha sido suficiente para terminar con la brecha entre la escuela y la comunidad, aún no se ha podido llegar a lo que señala Medina (1999), *“La escuela no ha llegado a tal punto de la apropiación por las comunidades indígenas y todavía hay mucho de imposición”* (p.4) es decir, aunque se ha avanzado sustancialmente en la forma de concebir la educación de los pueblos indígenas, no se han logrado en su totalidad los objetivos planteados por los pueblos.

En la actualidad, las discusiones sobre la interculturalidad aún siguen vigentes. Uno de los últimos cambios trascendentales fue la reforma educativa del 2019, que cambio el concepto de bilingüe, por plurilingüe, este cambio fue propuesto por instituciones encargadas de atender a los pueblos, y por integrantes de los pueblos que participaron en el parlamento abierto en la cámara de diputados.

Vemos como los pueblos lograron cambiar la visión que se tenía sobre la educación y se ha logrado dimensionar la participación de los indígenas en la construcción de las políticas educativas, para lograr los objetivos planteados, pero el reto también se encuentra en el diseño de los planes educativos que emanan de estas políticas.

Los planes deben ser congruentes en la actualidad con la educación Intercultural Bilingüe, además de ser trabajados como ejes transversales en toda la educación que imparte el Estado en todos los grados y para todos los alumnos.

Los programas, la formación de los docentes y la práctica docente, son indispensables para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje con los pueblos. Por ello es importante que los programas educativos de educación básica también sean contruidos entre las autoridades educativas y los pueblos indígenas.

Como hemos visto el camino para construir políticas educativas con y para los pueblos indígenas no ha sido fácil, pero seguimos avanzando en la resistencia y construcción de una educación propia y culturalmente pertinente.

### **2.3 El programa educativo de quinto grado de educación primaria.**

Los actuales planes y programas educativos son producto de la reforma educativa del 2013 y del modelo educativo del 2016, sin embargo, están en vías de ser suprimidos para implementar los planes y programas educativos de la Nueva Escuela Mexicana producto de la reforma educativa del 2019.

El grupo donde realicé la investigación trabaja con los planes, programas y libros de texto del modelo educativo del 2016, que plantea los Aprendizajes Clave. Sin embargo, como lo señaló en algún momento el docente, los constantes cambios de planes educativos en educación básica no permiten ver los resultados de dichos modelos y planes educativos.

En México en los últimos ocho años han existidos cambios sustanciales en los planes y programas educativos, en 2011 con el acuerdo 592, en 2017 con el nuevo modelo educativo a través de aprendizajes claves y en 2019 la pretensión de crear y consolidar la Nueva Escuela Mexicana, que aún está en diseño. Por lo que este

trabajo, se enfoca en el plan vigente del 2017, Aprendizajes Clave, que propone lograr la “calidad educativa” en la Educación Básica.

Una de las principales críticas que tiene este modelo educativo que contiene los planes y programas de aprendizaje es el concepto de “calidad” pues deriva de una visión empresarial, alejada de un proyecto educativo crítico, como lo señala Torres (1994) *“Un proyecto curricular emancipador debe especificar los principios que permiten comprender la naturaleza constructiva del conocimiento, y sugerir procesos de enseñanza y aprendizaje de manera crítica. Proponer metas educativas y bloques de contenidos culturales que contribuyan a una socialización crítica”* (P.132), aun así, hay cosas muy rescatables que plantea en la teoría este modelo educativo, sin embargo, el reto está en la forma que pretenden las autoridades educativas que se implemente.

El modelo educativo del año 2017 en el documento Aprendizajes Clave Para la Educación Integral (2017) plantea como objetivo *“Ofrecer una “educación de calidad con equidad” poniendo en el centro los aprendizajes y la formación de los educandos”* (p.23) Reorganiza el sistema educativo nacional en cinco ejes transversales. Para educación básica propone como centro los aprendizajes clave, considerados como aquellos que forman el desarrollo integral del alumno.

Aunque no hace una propuesta concreta para abordar los derechos de los pueblos indígenas como contenidos específicos en los programas de estudio, abre la puerta a realizar adaptaciones, a través de la autonomía curricular que propone adaptaciones al currículo con contenidos del contexto, social, cultural y lingüístico.

Estas adaptaciones del currículo para que sea una construcción horizontal y que retome los saberes, conocimientos y tradiciones de las comunidades necesariamente tendría que ser construido entre -maestros-padres de familia y comunidad.

Como principios básicos propone la inclusión y la equidad para eliminar barreras de cualquier índole que no permitan el proceso de enseñanza y aprendizaje de los educandos. Esta parte es fundamental en los planes educativos, para que desde la escuela se erradiquen los prejuicios sobre las culturas indígenas sus idiomas, sistemas normativos y tradiciones y que permitan un adecuado proceso de enseñanza y aprendizaje no solo para la escuela sino para la vida, es decir que lo apliquen en sus relaciones para hacer de estas relaciones interculturales.

También propone poner a las escuelas en el centro del sistema educativo nacional, para construir mayor autonomía de gestión, otorgando así mayores facultades y recursos a las escuelas. Es decir, las escuela a través de sus autoridades podrán gestionar mejoras en infraestructura lo que, en los pueblos indígenas, se podría enlazar con las autoridades de la comunidad para recuperar las formas de trabajo comunitario para mejoras en la escuela, creando concejos para administrar de forma transparente los recursos económicos y materiales.

Prevé la participación de múltiples actores para lograr una efectiva gobernanza del sistema educativo. Es decir, contempla la participación tanto de la sociedad civil como de la comunidad en donde se encuentra la escuela, para trabajar de la mano con el objetivo de una mejor educación de los alumnos.

El plan de estudios de educación básica organiza los contenidos en tres componentes curriculares: campos de formación académica, áreas de desarrollo y nuevos contenidos relevantes. Cada componente se integra de apartados concretos, que se trabajan de acuerdo a los grados.

Dentro de los Campos de formación académica contemplan la “exploración del mundo natural y social” este enfoque está constituido por diferentes disciplinas, de las ciencias, sociales y materias como biología, física y química además de aspectos, sociales, económicos, políticos y culturales. Un objetivo central del campo es que los educandos adquieran una base conceptual para explicar el mundo en que viven y adquieran habilidades para comprender y analizar problemas diversos.

Este objetivo se pretende cumplir a través del proceso de enseñanza y aprendizaje en diferentes asignaturas, una de ellas, la Formación Cívica y Ética. Que se imparte del cuarto al sexto grado de primaria.

El plan de estudios (SEP 2017) define a la materia de la siguiente manera:

*Es el espacio curricular dedicado a formalizar saberes vinculados a la construcción de una ciudadanía democrática, y el desarrollo de una ética sustentada en la dignidad y los derechos humanos. También favorece el respeto a la construcción y cumplimiento de normas y leyes, promueve la participación política y social, contribuyendo en la capacidad de organizarse e intervenir en la solución de conflictos*  
(p.23)

Por lo que decidí que en la investigación se abordara esta asignatura, donde se contemplan los derechos humanos, la participación política y construcción de ciudadanías, y por ende debieran de estar planteados los derechos de los pueblos indígenas como contenidos del proceso enseñanza-aprendizaje, sin embargo, después de revisar los planes de estudio del quinto grado comprobé que los derechos de los pueblos indígenas no se abordan en ningún apartado. Si bien se aborda el tema del multiculturalismo y únicamente se dice que en México hay diferentes pueblos y culturas el tema no profundiza de tal forma que haya temas como los derechos colectivos, territorio, sistemas normativos, tradiciones, prácticas culturales, cosmovisión. Por lo que aun en la actualidad los pueblos y sus derechos están ausentes en la educación básica y lo que este trabajo plantea es abordarlos como contenidos concretos de enseñanza y como ejes transversales en las distintas materias.

El objetivo de que los derechos de los pueblos indígenas se aborden en la educación básica es formar a los alumnos de tal manera que al egresar cuenten conocimientos sobre sus derechos colectivos sobre su tierra, territorio, bienes naturales, autonomía lo que en un futuro les permita formar parte activa en los movimientos por la defensa de su comunidad y en resistencia por sus derechos.

Además de que todos los niños indígenas o no indígenas tengan la claridad que los pueblos tenemos determinados derechos en función de nuestra pertenencia a culturas milenarias que deben de ser preservadas, en aras de caminar a ser reconocidos como sujetos de derecho público.

Sobre la formación del ciudadano, para que conozca y ejerza sus derechos las orientaciones y los contenidos son generales, sin embargo, los derechos colectivos de los pueblos como ya lo señale no son abordados como un tema. Por lo que en el entendido de una educación Intercultural para todos, se plantea un reto debido a que las ciudadanías en las comunidades son concebidas de distintas maneras, al respecto Gómez (2015) nos señala *“Es pertinente recordar que las ciudadanías, es una construcción social e histórica y, por consiguiente, un proceso en constante desarrollo. Lo realizado nos demanda la coexistencia del principio de ciudadanía igualitaria con el derecho a la identidad propia”* (p.24). Es decir, en los pueblos indígenas las ciudadanías son entendidas de diferentes formas y se deben de cumplir con ciertas características para ser ciudadano, como lo señala la autora esto es resultado de una construcción histórica, debido a lo cual en los pueblos y comunidades indígenas se habla de ciudadanías diversas. Es entonces que el objetivo de Formación Cívica y Ética debería ser formar a los alumnos con la visión de múltiples ciudadanías pluriculturales y no una sola ciudadanía hegemónica.

De los propósitos generales de la materia seleccioné tres que me parecen pertinentes, pues es donde se podría incidir para incluir los derechos de los pueblos indígenas como contenidos de enseñanza con continuidad pedagógica.

Estos objetivos vienen asentados en el documento Aprendizajes Clave para la Educación Integral SEP (2017)

- 1) *Fortalecer su identidad como persona digna valiosa y sujetos de derechos para participar en acciones que favorezcan su autorrealización*

*y desarrollo integral.*” Con este propósito se debe reforzar la identidad comunitaria, y visibilizar las distintas identidades asumiendo que todas son iguales en derechos, así se estaría contribuyendo al respeto a la diversidad.

2) *Ejercer su libertad y autonomía al asumir la dignidad y los derechos humanos como criterio para orientar sus acciones y valorar la vida social y política*”. Con estos propósitos se podría abonar para contribuir en la enseñanza de los derechos de los pueblos indígenas, para que se retomaran como contenidos a enseñar y aprender, pero también como un eje transversal en todas las materias, de tal forma que los alumnos indígenas y no indígenas puedan comprender los derechos de los pueblos y su ejercicio.

3) *Valorar sus vínculos de pertenencia que les dan la identidad a diferentes grupos sociales, con el fin de promover solidaridad, equidad, interculturalidad, valoración de la diversidad, pluralismo y rechazo a la discriminación.*” Quizás este propósito sea uno de los que más contribuyan a garantizar, el respeto a los derechos de los pueblos, su cultura y lengua, además de que puede coadyuvar a erradicar las grandes desigualdades y oportunidades asimétricas de los pueblos.

El conjunto de estos propósitos bien puede ayudar a que desde la educación básica a través del proceso de enseñanza y aprendizaje se comience a instaurar una relación horizontal, intercultural y crítica entre los pueblos indígenas con la sociedad, en un plano de equidad.

Además de tomar como base los objetivos para destacar que la autonomía y el ser sujetos de derecho público puede ser una cuestión de las personas individual de las personas pero que también se puede exigir en colectivo en los pueblos indígenas donde se pugna por autonomía y el reconocimiento como sujetos de derecho público.

Los contenidos del programa como ya lo señale son generales, y solo se complementan con contenidos regionales en los contextos indígenas, pero surge la interrogante ¿Qué pasa en las escuelas asentadas en los pueblos indígenas de la Ciudad de México? La respuesta no es alentadora ni positiva, pues parece ser que no se considera la lengua y cultura de los niños, más bien se les integra a la cultura dominante excluyendo de plano su cultura, sin algún programa de recuperación y revitalización de la cultura y lengua indígena, únicamente abordando el tema de forma declarativa, es decir se reconoce que hay pueblos, y que estos fueron grandes culturas, pero se va desdibujando el reconocimiento de sus derechos, y en ocasiones se niega su presencia en la Ciudad de México.

Para ello es importante que los planes y programas educativos sean muy específicos en cuanto a los derechos de los pueblos indígenas, que aborde temas concretos de manera didáctica y con continuidad en los diferentes grados.

De manera que los derechos de los pueblos sean contenidos concretos establecidos en los planes y programas de estudio y que estos sean de carácter obligatorio para ser enseñados en todas las escuelas de educación primaria independientemente si son clasificadas en primarias bilingües o generales.

Solo así se avanzará en la implantación de una verdadera educación intercultural bilingüe que retome la lengua y la cultura de los niños, y no solo en lugares determinados sino en todas las escuelas publicas de educación primaria del país.

A grandes rasgos este es el programa con el que trabaja el docente al que entreviste, más adelante entrelazare lo que determina el programa o lo que se debería de implementar en teoría y lo que realmente sucede.

### **Capítulo 3. ¿Se enseñan los derechos de los pueblos indígenas en 5º grado de la primaria maestro Justo Sierra?**

En este capítulo describo y analizo la práctica docente que se lleva a cabo en el quinto grado de primaria de la escuela Justo Sierra ubicada en San Lorenzo Acopilco, alcaldía Cuajimalpa de Morelos en la ciudad de México. Para entender y analizar la información recabada en el trabajo de campo, incluyo el pensamiento del maestro y del director respecto a ¿cómo se entienden? y se enseñan los derechos de los pueblos indígenas en el aula. Desde la política de la educación intercultural plurilingüe y en contraste con lo que proponen los planes y programas de estudios de educación primaria para el quinto grado. También incluyo unos dibujos elaborados por los niños como actividad realizada en el aula y por agotarse el tiempo como tarea, para constatar el aprendizaje aplicado en la vida cotidiana de los derechos de los pueblos indígenas.

Por último, se recupera la voz de la autoridad tradicional sobre la enseñanza de los derechos de los pueblos en la educación primaria, además de aportar razones de por qué en la escuela se deben enseñar los derechos de los pueblos indígenas en los procesos educativos formales como contenidos de enseñanza y aprendizaje.

#### **3.1 Práctica docente y los derechos de los pueblos indígenas**

La Primaria Justo Sierra es una escuela de sistema general, con dos turnos, matutino y vespertino, la investigación se realizó en el turno matutino, tiene una matrícula de 592 alumnos y 28 docentes de base. La escuela tiene 23 aulas, 18 destinadas a los grupos. Las cinco restantes son ocupadas por la dirección, la

biblioteca, una sala de usos múltiples, una sala de maestros, y las oficinas de la unidad de educación especial y educación inclusiva (UDEEI) además de dos patios uno al frente y otro en la parte trasera, hay una amplia sección de jardín con árboles grandes oyameles y pinos, además de sanitarios, para niños, niñas y maestros.

La población escolar según el director se divide en tercios: un tercio de los alumnos son originarios del lugar, otro tercio son de los pueblos y colonias vecinas y otro tercio son originarios de otros estados de la república. En la planta docente sólo hay un maestro originario de Acopilco, los demás maestros son de municipios cercanos, como Lerma y Toluca.

Como lo mencioné, el grupo donde realicé la investigación es de quinto grado, el aula se encuentra en el patio trasero en la planta baja, con una superficie de 50 metros cuadrados, tiene cuatro ventanas de metro y medio de alto por metro y medio de ancho, la puerta es de herrería totalmente cerrada y de color verde, dentro del salón hay dos pizarrones uno para escribir con gis y otro con plumón, una computadora y un proyector que no usan porque no sirve. tiene una matrícula de 38 alumnos en total, se dividen en 14 niños y 24 niñas.

El grupo es atendido por un docente, cubre un horario laboral de las 7:30 am a la 1:00 pm la jornada escolar se divide de la siguiente manera: para los alumnos, dos horas de clases por la mañana de 8:00 am a 10: am, media hora de recreo, de 10:00 am a 10:30 am, después otras dos horas de clases, de 10:30 am a 12:30 pm a esta hora salen los alumnos y los docentes aún se quedan media hora más de 12:30 a

1:00 para realizar diversas actividades, como atender padres de familia, realizar trámites en la dirección, coordinarse entre ellos para distintos proyectos, etc.

### **Conozcamos un día de trabajo en el aula.**

A continuación, haré una síntesis del trabajo docente en el que se involucra el docente, los alumnos y los contenidos de enseñanza y aprendizaje, para identificar si se incluyen los derechos de los pueblos indígenas en las diferentes actividades escolares o como eje transversal en la práctica docente.

Previo a mi ingreso en el salón, el director me presentó con el docente, le explicó que estaría en su salón porque observaría sus clases, como parte de una investigación para mi trabajo de titulación que presentaré en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco. Cuando llegué al salón los niños ya habían entrado, estaban sentados en 3 filas, en mesas donde se acomodan 12 sillas. En total caben 38 alumnos en el aula.

El maestro me indicó que podía sentarme en una silla junto a su escritorio, luego se dirigió a los alumnos y les pidió que sacaran su libro de Geografía, con el que trabajarían en la clase. Note que no dio ninguna indicación previa para trabajar, ni tampoco dio una introducción del tema que iban abordar. Solo les dijo que abrieran su libro en la página diez. Derivado de lo que observé, podría decir que el docente no cuenta con una planeación de la clase, que incluya una introducción al contenido o si ya lo estaba trabajando, un encuadre técnico para ver que tanto los alumnos comprendieron el contenido y partir de ahí, continuar con el desarrollo del contenido, tener las actividades, estrategias y materiales didácticos que favorezcan el

aprendizaje significativo contextualizado. Más bien el docente comienza a trabajar directamente con el libro de Geografía sin preámbulo quizás estaba nervioso por mi presencia. Ausbel (1977) citado por Mauri (2007) nos dice a cerca de los conocimientos previos lo siguiente. *“Es fundamental que los profesores conozcan los conocimientos previos de los alumnos, sobre el tema a estudiar, porque de ello depende las relaciones que les es posible establecer para atribuir un nuevo significado a la nueva información”* (p.78) es decir para que el alumno elabore las estructuras de conocimiento altamente significativa, es importante partir de lo que si sabe para introducir los nuevos conocimientos que le permiten enriquecer, modificar o crear nuevos conocimientos en los diferentes campos de conocimiento

El maestro seleccionó a una alumna para que comenzará a leer, la niña comenzó con un tono de voz bajo, por lo que no se lograba escuchar, entonces el docente le pidió que pasará al centro, aun así, la niña no logró aumentar el volumen de la voz para realizar la lectura, tal vez ella se sintió presionada por mi presencia como observador, eso podría explicar la timidez en el bajo volumen de su voz, sumado a que sin explicación alguna el docente la pasa al frente sin motivar o explicar porque el lector debe estar al frente del salón y tener un buen volumen de voz. y aunque el docente le pidió aumentar el volumen la niña siguió leyendo tímidamente, por lo que el maestro la regreso a su banca otra vez sin ninguna explicación, esto puede ser contraproducente para el desarrollo emocional de la niña pues podría crear en ella la idea de que estar al frente del salón es exhibida, esto es contrario a lo que señala el programa de estudios sobre la parte socioemocional, en el documento *Aprendizajes Clave para una Educación Integral* (2017) señala como función del

maestro en el aspecto socioemocional, *“el docente asume una función de acompañante e impulsor en el proceso de descubrimiento y desarrollo de habilidades en sus estudiantes”* (p.465) con el fin de formar alumnos libres dentro de un ambiente cordial donde el docente promueva y estimule la confianza de los alumnos para promover su seguridad y desarrollo integral. El docente ya no preguntó quién deseaba seguir con la lectura, fue él quien comenzó a leer, creando un ambiente de tensión en el salón de clase lo que no permite la participación libre de los alumnos, como lo señala Freire (1979) *“La necesidad de una educación valiente, que discuta al hombre común su derecho a la participación”* (p.88). Por lo tanto, es necesaria una relación de respeto en el salón de clases que permita un clima de confianza donde el alumno se pueda desarrollar con total seguridad. además, el aula intercultural aspira al diálogo y el respeto mutuo, fundamental en la construcción de relaciones alumnos-docente y alumno-alumno.

La lectura aborda el contenido de las líneas imaginarias de la tierra, describe dos de ellas, el Ecuador y el Trópico de cáncer, en el libro de texto vienen ilustradas, como actividad el docente dicta una serie de preguntas, que los niños anotan en su cuaderno y que deben de resolver de tarea. Durante esta clase no observo una explicación inicial sobre el tema, que impulse al alumno a construir su propio conocimiento y las representaciones mentales de este como Aroncho (1999) lo refiere al citar a Piaget (1980) *“El conocimiento es una construcción producto de la actividad del sujeto en su interacción con el medio ambiente físico y social. (p.481)* Es decir, para que el alumno elabore las estructuras de conocimiento, requiere de

un aprendizaje previo y de actividades que tengan sentido y significado en su lengua y cultura, de esta manera las vincula y construye nuevos conocimientos.

Lo anterior puede explicar porque después de un rato en el salón se comienza a percibir un murmullo que opaca la lectura, que el mismo maestro realiza del libro. Únicamente se detiene para pedirles que guarden silencio, y les explica, que mientras otra persona habla, ellos deben de permanecer en silencio y escuchar. Por lo que pudiera parecer que el maestro no tiene un correcto enfoque metodológico como lo señala Diaz Barriga (2007), *“El método se traduce en actividades que realizan el docente y los alumnos en él se requiere efectuar un debate sobre aquello que realmente hacen maestros y alumnos”* (p.118) Y por tanto a los niños no les parece interesante el tema ni la materia que ven en clase. Que incluso les resulta aburrido sólo escuchar sin tener una actividad creativa.

Mientras el maestro sigue con la lectura un alumno interrumpe y comenta que su abuelito le contó que a la tierra la cargan unas tortugas, el docente únicamente dice que es una historia o un mito, y lo ignora, continúa con la lectura. Considero que el docente desaprovecha la aportación del niño para indagar que más saben con respecto a otras historias o mitos, que les hayan narrado sus padres o abuelos, y que son conocimientos y saberes comunitarios que parten de la cosmovisión que tienen las diferentes culturas indígenas.

Este conocimiento puede ser aprovechado por el maestro, para incluir estos saberes comunitarios en la clase y vincularlos con los conocimientos del currículum oficial, porque parten de la cosmovisión de sus culturas, de cómo estas entienden la

composición del universo. Argueta, Gómez y Navia (2012) señalan que *“Las cosmovisiones de las culturas tradicionales constituyen una totalidad integradora del mundo según los elementos y constituyen una totalidad”* (p.23). Por tanto, el docente tendría que explicar la importancia de dicha creencia dentro de la cosmovisión del alumno y sobre todo estaría diseñando y aplicando un currículo culturalmente pertinente.

Una vez terminada la lectura sobre las líneas imaginarias de la tierra, el docente comenzó otra lectura breve, sobre el tema de los puntos cardinales. Al finalizar preguntó a los alumnos si sabían ¿dónde se orientan estos puntos cardinales?, ¡nadie respondió!

Como se puede apreciar los contenidos se abordan de manera artificial, memorística y sin profundidad, sin tomar en cuenta los intereses y necesidades de los niños, el grado escolar y el campo de conocimiento. No se aprecia que el docente tenga otros recursos materiales además del libro de texto, para enriquecer la clase, como láminas, proyecciones, videos, mapas.

Cabe mencionar que los niños con la ayuda del maestro pueden trabajar en equipos los contenidos a enseñar y aplicar la estrategia por problemas o proyectos, con eso no sólo investigan el contenido, sino planean y deciden qué y cómo presentan los diferentes materiales didácticos que se pueden elaborar, con ello se despierta el interés y la creatividad de los educandos tal como lo plantea Pruzzo (2005), *“La didáctica implicaría la concepción teórica junto al arte de imaginar sistemas de representación simbólica que faciliten la construcción de sentidos y significados”*

(p.23). En otras palabras en el desarrollo de la clase sería deseable utilizar herramientas didáctico-metodológicas, que faciliten la representación didáctica de los contenidos para una mejor construcción de conocimiento por parte de los alumnos.

Para continuar con el mismo contenido, pero con otras actividades el maestro les pide a los alumnos ir por el libro de atlas que se encuentra en un rincón del salón en un mueble. Como los niños se amontonan y comienza a notarse el desorden y las risas, el maestro les pide que primero las niñas recojan su libro y después los niños. Esta indicación de recoger el libro en orden de género me parece que no es la adecuada, además de ser contraria a lo que señala el postulado de una educación igualitaria entre niños y niñas sin crear estereotipos a través del sexo y el género, por lo que, para evitar desorden al momento de recoger el libro, podría apoyarse el maestro en la forma en que están sentados o en la lista de asistencia, para crear un ambiente de igualdad.

Una vez que todos tiene su libro les indica abrirlo en la página 33 y formar equipos de cuatro personas, un alumno pide hacer su trabajo solo, pero el maestro le responde negativamente y lo invita para que se integre a un equipo. Esto es acertado por parte del maestro, pues está impulsando que el alumno tenga oportunidad de compartir y reflexionar sus ideas con las de sus compañeros, al respecto Diaz Barriga (2006) afirma que *“En el ámbito escolar la posibilidad de enriquecer nuestro conocimiento, ampliar nuestra perspectiva y desarrollarnos como personas está determinado por la comunicación y el contacto interpersonal con los docentes y los compañeros de grupo”* (p.52). Es decir, el trabajo en equipo

es fundamental en el aula y para la vida misma, incluso se puede aprovechar esta forma de trabajo para relacionarlo con la forma en que se organiza la comunidad a través del trabajo comunal, que los niños viven cotidianamente en las faenas, mano vuelta, servicio comunitario entre otros.

Nuevamente el ruido en el salón de clases es notorio por lo que el maestro les dice que quien siga hablando pasara al frente a exponer su actividad, la actividad, que consiste en dibujar las líneas de la tierra, su nombre y los puntos cardinales sobre una figura del planeta tierra.

Hay dos cosas importantes en esta situación, la primera, como ya lo expliqué el maestro no logra captar el interés de los alumnos y por ello hay otras actividades que les parecen más interesante porque la que realizan les parece mecánica, artificial solo están siguiendo y ejecutando instrucciones sin que se les permita pensar como lo pueden hacer de manera creativa.

La segunda cuestión es relacionada a la advertencia del alumno de pasar al frente a quien no esté haciendo su trabajo, esto involuntariamente crearía en los alumnos la sensación de que estar al frente del salón para exponer su trabajo es un castigo que los ponen en evidencia ante los demás, situación que no debería ser así, pues en el aula se debe procurar la comprensión de contenidos, el desarrollo de habilidades y actitudes críticas y participativas, que permitan a los niños no sólo aprender sino disfrutar de las actividades en el aula, patio y escuela. Ser capaces de estar al frente del salón y presentar sus trabajos, incluso fortalece su autoestima, seguridad y autoconocimiento para desenvolverse con libertad en la sociedad y en

su comunidad, retomo lo que dice Freire (1988 ) *“Una postura activa del hombre frente a su contexto”* (p.108) Y con esto lograr que los alumnos tomen la iniciativa para exponer sus trabajos sin miedo y con una actitud autocrítica y constructiva porque cuestiona y participa en las clases, sin que el profesor los tenga que amenazar con castigos.

Al terminar la actividad el docente coloca un sello que dice “trabajo en clase” en el libro del atlas. Sin que haya exposición por parte de los alumnos ni realimentación del docente. Con esto queda más claro que la metodología didáctica se desprende de la estrategia premio-castigo fundamentado en Skinner citado en Segura (2005) *“Skinner aplicó un principio del condicionamiento operante, el cual aplica principios del reforzamiento para condicionar o moldear conductas operantes. Estas acciones ofrecen respuestas voluntarias que no son producidas de manera automática por algún estímulo”* (p.2). El alumno acumula sellos como evidencia de que trabaja, pero no de que construye conocimientos altamente significativos para su vida.

Al finalizar la clase el docente realizó una explicación sobre los contenidos abordados, lo adecuado sería que esta explicación la diera al inicio y después cerrara a manera de conclusión para evaluar los aprendizajes y la enseñanza realizada en ese día.

El ejemplo de las líneas imaginarias, sobre que no se ven, pero dividen, como la división que hay entre dos parajes de la comunidad las cruces y la marquesa me parece muy pertinente, pues se pretende vincular un contenido de geografía con algo familiar a los alumnos, sin embargo, esto se da al final de la clase, como algo

complementario que puede resultar poco significativo para los alumnos. Lo recomendable sería que el docente al comenzar la clase como lo planeta Ausbel retomado por Zabala (2007) *“Un proceso de construcción de significados a partir de conocimientos previos, dan mayor sentido con su propia dinámica”* (p.174) Por lo que al ser el ejemplo significativo en los alumnos la construcción de su conocimiento es más pertinente porque se produciría un aprendizaje potencialmente significativo, con estructuras de conocimiento que serán la base de próximos aprendizajes.

Para terminar la clase y poder salir les dijo, que regresaran el libro del atlas a su lugar, guardarán sus cosas, recogerán la basura y se sentarán correctamente, y el docente les indicaría quienes saldrían primero, entonces los siguieron las indicaciones y se sentaron. Estas actividades son consideradas como parte de los rituales que los niños realizan cotidianamente, en el aula, sobre esto McLaren (2005) nos dice que: *“Entendemos por rito o ritual escolar, aquellas ceremonias que implican procedimientos y prescripciones de comportamiento fuertemente reguladas esto es, maneras de actuar que se repiten con cierto grado de invariabilidad”* (p.112) Y que sirven como parte de una formación extracurricular en los alumnos que se pueden convertir sólo en domesticación, sino hay una reflexión crítica al practicarlos como valores de respeto, empatía entre otros.

Cabe aclarar que sólo comparto con el lector un día de trabajo docente en el aula, para explicar el manejo de contenidos, recursos y materiales didácticos a enseñar. Los siguientes días de la observación de campo fueron similares a éste, por lo que no considere abundar la descripción y análisis teórico. Esperaba que en algún momento el docente abordara los derechos de los pueblos indígenas, pero nunca

sucedió lo que confirma la hipótesis de que, no se enseñan en el aula como contenido escolar.

### **3.2 Cómo concibe el docente la educación intercultural bilingüe y los derechos de los pueblos indígenas.**

A continuación, analizaré la entrevista que sostuve con el docente responsable del grupo de quinto grado. A partir de un guion de entrevista semiestructurada, con una serie de preguntas abiertas para conocer su opinión sobre la enseñanza y aprendizaje de los derechos de los pueblos indígenas, y la aplicación de la política intercultural bilingüe.

El perfil profesional del docente. Es indígena náhuatl originario del Estado de Hidalgo, habla su lengua materna náhuatl y español como segunda lengua. Es Licenciado en Educación Primaria por la normal rural Luis Villareal del Mexe en el Estado de Hidalgo. Ingresó al magisterio a través de un examen como requisito para obtener una plaza de docente; tiene 16 años de experiencia docente. En la escuela que nos ocupa. Tiene seis años como docente en el turno vespertino. La entrevista se realizó en el ciclo escolar 2019-2020 estaba a cargo del grupo A del quinto grado.

#### **Conocimiento sobre la política educativa de Educación Intercultural Bilingüe**

Se le preguntó al docente acerca de lo que él sabe sobre la educación intercultural bilingüe, su respuesta fue:

*Que, derivado de los constantes cambios en los planes y programas educativos, (2007, 2011, 2017) no se ha podido abordar la educación intercultural bilingüe. No nos enseñan cómo implementarla, se escucha que se debe de ver en las clases, pero no sé cómo. Por tanto, no tengo conocimiento de la política educativa intercultural bilingüe, sobre el bilingüismo se dice algo, sabemos que está escrito, pero no se aplica Nos dicen en los cursos que debemos de ser interculturales o sea que debemos aceptar a todo niño, si maneja otra lengua, pero solo eso, no nos dan herramientas ni materiales.*

Es interesante lo que responde el docente, primero porque podemos ver que a pesar de haber egresado de una normal rural que forma a maestros para trabajar en contextos rurales e indígenas en su mayoría. El docente no conoce la política educativa intercultural bilingüe. Segundo, el docente considera que los constantes cambios en los planes y programas de estudio no les permiten implementar en la práctica docente la política intercultural bilingüe, esto podría ser debido a que en nuestro sistema educativo los cambios y reformas en los planes y programas no han sido con el objetivo de fortalecer la educación, sino de imponer una visión que corresponda a las ideas y objetivos del gobierno en turno sin que los docentes tengan tiempo de analizar e incorporar en la práctica docente los principios políticos, pedagógicos y jurídicos del enfoque que propone la EIB . De acuerdo con Sacristán (1997), *“Las reformas educativas son referentes llamativos para analizar los proyectos políticos, económicos, sociales y culturales de quienes las proponen, y del momento histórico en el que surgen”* (p.25) sin embargo, como ya lo dije, en

nuestro país los constantes cambios educativos no siempre son con el objetivo de fortalecer la educación y no siempre obedecen al momento histórico ni a las necesidades de los niños, padres de familia y docentes.

El docente menciona que la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM) les ofrecen cursos para fortalecer su formación continua, a través de estos cursos les piden que trabajen el bilingüismo y la interculturalidad entre otros temas. Sin embargo, en la práctica docente no es claro cómo deben de hacerle dentro del aula, para aprovechar los conocimientos comunitarios de los niños y para vincularlos al currículo oficial además de la participación de los padres de familia, aunado a la falta de herramientas y materiales didáctico-metodológicos.

Lo anterior corrobora lo que señalo en el capítulo segundo de este trabajo, cuando planteo que debido al lento proceso de reconstitución de San Lorenzo Acopilco como pueblo indígena, la educación intercultural bilingüe no ha sido una de las demandas de la comunidad, por lo cual se sigue impartiendo una educación básica sin tener en cuenta la política de educación intercultural y bilingüe a pesar de que la política se instituyó desde los años 90's.

Aunado a lo anterior ni los docentes ni la Secretaría de Educación Pública (SEP) se han percatado que la primaria Justo Sierra se encuentra en un pueblo indígena y que en un sentido estricto debería de haber una aplicación de esta política educativa debido a que desde finales de los años 90's se establece como política educativa oficial, como lo señala Czarny (2008) *“Al iniciar este siglo es que la idea de interculturalidad para todos se introduce por vez primera como política educativa.*

*Se reconoce la necesidad de atender bajo un enfoque intercultural a todos los ciudadanos mexicanos” (p.91) situación que no pasa en la primaria de la que se habla en este trabajo lo que dificulta la enseñanza de los derechos de los pueblos indígenas y su propio reconocimiento, o al menos como nos dice nuevamente Czarny (2008) “Por lo menos para el escenario de la escuela general en la ciudad los maestros y todos los que conforman el escenario escolar sepan que existen las comunidades indígenas” (p.250). Es decir, comenzar por reconocer la presencia de alumnos integrantes de pueblos y comunidades indígenas en el aula. Pasar del discurso victorioso oficial de que se ofrece una educación intercultural bilingüe a una práctica real y concreta en la educación básica del sistema regular o del subsistema indígena.*

Por último, en la respuesta del docente, existe una confusión entre algunos conceptos y su significado, mismos que podrían generar ideas erróneas al momento de llevar a la práctica una educación intercultural bilingüe. El docente asume que ser interculturales es aceptar, en su caso aceptar a los niños incluso si hablan una lengua indígena. Esta idea está lejana a lo que se debe entender para trabajar la interculturalidad y de lo que significa ser interculturales, para esto retomo lo que plantea Tubino (2015) *“El interculturalismo crítico busca, un diálogo en el que se supriman las causas de asimetría cultural. El diálogo debe ser sobre los factores, políticos, sociales etc...” (p.68). Es decir, para ser interculturales, se deben trastocar las desigualdades culturales, para eliminarlas y entonces entablar un diálogo en igualdad de condiciones, luego entonces no se podría hablar de una*

interculturalidad real cuando se piensa desde la cultura dominante en aceptar únicamente, sin cambiar las formas de relación.

Es evidente que el docente no recibió una buena formación inicial sobre educación intercultural bilingüe, por tanto, la SEP a través de las zonas de supervisión y la DEGENAM se encargan de ofrecer cursos y talleres, como formación continua con el fin de subsanar algunas deficiencias en el magisterio. Sin embargo, la formación continua como lo señalan: Castañeda y Navia (2017), *“Debe partir de las necesidades y los problemas que tienen los profesores en lo individual y como colectivo en la gestión del conocimiento en el aula”* (p.43). Para que puedan responder a las exigencias de su entorno y poder obtener herramientas que les ayuden en la práctica docente, reforzando la propia formación de los docentes.

Al preguntar al docente sobre cómo trabaja la interculturalidad en el aula escolar, él manifestó:

*“ahorita no he checado si tengo niños indígenas, el año pasado que si tuve un niño que hablaba una lengua indígena Mixe trabajé en formación cívica y ética, porque hay un apartado que habla de ser tolerantes. A los demás niños les costó trabajo aceptar, pero les puse el ejemplo, de que yo hablaba náhuatl, les expliqué que lejos de burlarse deberían de aprender de su compañero, porque afortunadamente el habla dos idiomas.*

Es importante señalar que el docente confunde trabajar la interculturalidad con trabajar bilingüismo. Trabajar la interculturalidad implica en palabras de Bonfil Batalla (1972) reconocer la presencia de diferentes culturas en el aula para entablar un diálogo igualitario y reconocer lo propio y lo ajeno como valioso. Y en el terreno de la pedagogía Fornet-Bbetancour (2007) nos dice que *“Una pedagogía de la interculturalidad implica la construcción de sensibilidades y conocimientos que nos ayuden a trascender lo propio y saborear lo diferente”* (p.14). Es decir, trabajar la interculturalidad en el aula a partir de las creencias, conocimientos, cosmovisiones de cada alumno entendiendo que todas son igual de valiosas e importantes.

Ahora bien, trabajar el bilingüismo requiere de métodos y estrategias de enseñanza bilingüe, además de seguir un plan de estudios, como lo señalan: Lasagabaster y Wilggleworth (2009) *“En los programas bilingües denominados fuertes las dos lenguas se utilizan para la impartición de las diferentes asignaturas, con el objeto de mantener y desarrollar tanto la L1 como la L2”*. (p.92). Es decir, si el docente trabajara una educación bilingüe usaría una lengua indígena en el proceso de enseñanza y aprendizaje alternando con el español.

Sobre su formación como docente en educación Intercultural bilingüe comenta:

*Si hay un apartado que habla de eso, en una asignatura abordamos rápido el tema, nos dijeron que toparíamos con cosas así, que nos enfrentaríamos a varias cosas en los pueblos, niños que migran, o*

*hablan otra lengua, pero solo fue en esa materia, después ya no vimos nada.*

En esta respuesta, se identifica que durante la formación inicial que recibió no tuvo énfasis en la educación intercultural bilingüe además en el programa educativo que trabaja solo señala algunas actividades sin profundar.

El docente señala que a esta escuela asisten niños migrantes, es decir provienen de otros estados de la república. No sé si son indígenas todos o no, lo que si detecte es que se invisibiliza la presencia de indígenas migrantes en esta primaria. Primero, porque no existe un registro oficial en las primarias llamadas generales sobre la población indígena existente y segundo, como lo señala Czarny (2008).

*“En México la escuela que se pensó para los indígenas mantuvo dos caras: por una parte, las propuestas específicas dirigidas al nivel de educación primaria. Y por otra las de la escolaridad general en que el desconocimiento de estas comunidades indígenas ha sido la constante” (p.19)*

Es decir, en las primarias generales no se reconoce la presencia de indígenas migrantes de manera oficial por lo que no se retoma su lengua, cultura y cosmovisión en el proceso de enseñanza y aprendizaje. al igual que a los niños indígenas de san Lorenzo Acopilco que se les imparte una educación homogénea.

Al preguntarle al docente que sabía sobre los derechos de los pueblos indígenas contesto:

*La verdad no sé nada, necesitaría vivir en un pueblo indígena, para conocerlos, sé que hay documentos, libros sobre los derechos, pero yo no los he leído.*

En esta respuesta, el docente menciona dos aspectos, primero, implícitamente reconoce que no sabe que Acopilco es un pueblo indígena. Segundo desconoce el marco jurídico nacional e internacional que fundamenta los derechos de los pueblos indígenas incluyendo el derecho a una educación pertinente que retome su lengua y cultura. Y que además incluya a los derechos como eje trasversas y como contenidos concretos en el currículo de educación primaria, a partir de la flexibilidad y autonomía curricular que se otorga a los docentes para adaptar el currículo a las necesidades de la localidad. De acuerdo con lo que señala el documento Aprendizajes Clave para una Educación Integral (2017) *“Cada escuela puede decidir una parte de su currículo y así permitir que la comunidad escolar profundice en los aprendizajes clave de los estudiantes, y amplíe sus oportunidades de desarrollo emocional y social”* (p.43). De esta manera los docentes pueden trabajar los derechos de los pueblos, aunque no vengán explícitamente señalados en los planes y programas de estudio de educación básica.

Es importante que los derechos de los pueblos se trabajen desde una pedagogía crítica, que les permita desarrollar una conciencia sobre la importancia de aprender y ejercer sus derechos, como lo señala Freire (1997) "*Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que los advierta de los peligros de su tiempo para que sea consciente de ellos*" (p.85). Es decir que los alumnos al aprender y conocer sus derechos se involucren en la defensa de su comunidad, tierras y territorio.

San Lorenzo Acopilco es considerado como pueblo indígena de la Ciudad de México. Qué podría decirme al respecto de cómo ejercen sus derechos colectivos, ¿conoce algunas formas de ejercerlos?

*Bueno aquí en Acopilco se ha perdido todo, lo referente a ser pueblo indígena. Casi la mitad de los alumnos no son de aquí de Acopilco. Unas características de los niños de Acopilco. Es que caminan mucho al venir a la escuela, también su socialización comunitaria que ellos hacen. Otra característica es su fiesta tradicional en donde los niños bailan sus danzas, una de las más tradicionales es la danza de los arrieros, cuando llegue casi todos los niños bailaban, ahora son menos, incluso se han integrado a dicha danza alumnos que no son originarios de la comunidad. Desde mi opinión su fiesta tradicional ha perdido su esencia porque ya en la noche solo se ponen a tomar, terminan peleando, se acaba pronto la música y los niños ya no disfrutan la fiesta. Antes veía niños a las 11 o 12 de la noche en la fiesta hoy*

*son las 9 o 10 y ya no se ven niños, y cuando les pregunto ¿por qué no se quedaron más tiempo? contestan que estaba la banda tocando, que se comenzaron a pelear y que mejor se fueron a su casa.*

En la respuesta el maestro refiere dos características sobre los niños de Acopilco que son la de caminar mucho y la socialización comunitaria. Ambas van de la mano pues al caminar mucho para llegar a la escuela, hace que los niños socialicen entre ellos, con otros miembros de la comunidad y con el propio entorno, esta socialización se da a través de la observación como lo señala Paradise (1991) *“El aprendizaje extraescolar en grupos indígenas se destaca un fuerte énfasis en la observación como estrategia preferida para el aprendizaje” (p.75)*. Esto refiere a que los niños nativos de Acopilco aprovechan el camino de la casa a la escuela y de la escuela a la casa para observar y a partir de ello obtener un conocimiento extraescolar que les permite construir relaciones con más miembros de la comunidad, así como ir formando parte de esta comunidad.

Para el docente la fiesta patronal ha perdido la esencia “porque se acaba pronto la música” sin embargo el docente solo se refiere al final de la fiesta patronal cuando se culmina con una verbena con bandas de música en el atrio de la iglesia, no al conjunto de actividades, y ritos que duran entre 12 y 13 días. La fiesta patronal según Regino (1999) *“Es un elemento a través del cual se expresa la vida comunal indígena. La fiesta requiere de la participación de todos. Tiene como fin más allá de lo religioso fortalecer los lazos sociales, adquirir y refrendar la identidad comunal”*

(p.18). Es por lo que a través de la observación y participación durante las fiestas patronales los niños aprenden saberes comunitarios, los ponen en práctica y refuerzan su identidad de pertenencia a la cultura de origen.

El docente menciona parte del proceso de socialización de los niños, que en un sentido jurídico no es un derecho colectivo, sino un proceso social y natural. Al referirse a la fiesta patronal se refiere a un conjunto de prácticas culturales, o derechos culturales que, si bien forman parte de los derechos colectivos, tampoco menciona como los ejercen. Mas bien en su respuesta mencionó que Acopilco no es un pueblo indígena, porque ya perdió sus características, me atrevo a decir que para el maestro no hablar la lengua indígena es no ser indígena, sin embargo, vemos que en están presentes otros elementos como, la socialización, la construcción de una identidad, prácticas culturales, danzas, etc. Igual de validos que la lengua, como lo señala Villoro (1996) *“La lengua suele ser una de las manifestaciones más importantes de una cultura, pero se manifiesta también en las costumbres, en los modos de vida, en las instituciones sociales y en sus propias reglas sobre las relaciones humanas”* (p.164). Por tanto, el docente no reconoce a San Lorenzo Acopilco como un pueblo indígena, donde se deban de ejercer derechos colectivos y donde estos deban de ser impartidos en el aula como parte de currículo oficial e incorporarlos como contenidos de enseñanza y aprendizaje. Al preguntar al maestro su opinión sobre cómo se abordan los derechos de los pueblos indígenas desde la educación intercultural bilingüe, como los trabaja en la

práctica docente y el impacto de los constantes cambios en los planes y programas de estudio, el docente señaló:

*bueno se habla de multiculturalidad, sobre todo entre países, de los pueblos casi no. Yo a los niños les enseño palabras en náhuatl cuando trabajamos ese contenido, porque en el libro de formación cívica y ética viene una parte donde les piden que escriban un poema o canción y veo que a los niños les gusta. Y sobre los cambios, pues como no los han dejado un buen tiempo, no nos permite como docentes ver las ventajas y desventajas. Yo por ejemplo trabajé con el plan de 2017 pero los libros son del plan 2011, incluso llegan libros del 2009 y nos dicen que tenemos que apegarnos a lo que marca el programa entonces prácticamente agarro un poco de los dos programas.*

Lo que manifiesta el docente, deja ver la confusión que tiene sobre enseñanza de los derechos de los pueblos indígenas, el multiculturalismo y la educación intercultural. Por una parte, el multiculturalismo únicamente reconoce la existencia de culturas en un plano, sin que estas tengan una relación igualitaria es decir una cultura puede ser dominante de la otra, como lo señala Raesfeld (2008) “*El multiculturalismo implica la simple coexistencia de distintos grupos étnicos, en un solo espacio, no necesariamente implica una interrelación, un contacto entre cada uno podrían incluso vivir como grupos aislados*” (p.183). Y esto no es lo que se aspira en una educación intercultural que aborde los derechos de los pueblos como contenidos en el currículo y como eje transversal en la educación primaria, que logre

lo que propone Guzmán (2012) *“La interculturalidad debe asumirse como principio educativo, que oriente la educación para que sea efectivamente un derecho humano fundamental no solo de los pueblos indígenas sino de los no indígenas para trascender a una sociedad de la convivencia”* (p.152)

Ahora bien, el docente nuevamente menciona que trabaja algunas palabras en náhuatl esto no precisamente significa que trabaje una educación bilingüe, para ello necesitaría como lo señala Velasco (2010) *“Utilizar la lengua indígena como idioma de instrucción, como se hace con el idioma español, con el objetivo explícito de revalorar las lenguas de los pueblos originarios”* (p.68). Sin embargo, el docente únicamente trabaja algunas actividades en lengua náhuatl en una sola clase.

El maestro refiere que los constantes cambios en los planes y programas de estudio crean confusión en los docentes. Y es que en México las reformas educativas a los planes y programas de estudio no siempre han dado los resultados esperados. Como los plantea Vértiz (2019) *“A través de la historia, los cambios institucionales esperados por las reformas educativas no siempre han logrado satisfacer las expectativas que generaron. En muchas ocasiones los resultados fueron incompletos o radicalmente distintos a los planteados”* (p.10). Podemos sustentar entonces, que los cambios educativos en México generaron confusión en los docentes al momento de implementar lo que dictan los planes y programas de estudio.

Una realidad en estos cambios es que las reformas a las leyes educativas, se conciben y construyen desde legisladores e intelectuales sin que se recupere la voz de los maestros, lo que crea limitantes para que los docentes se adapten fácilmente a los cambios pedagógicos de la reforma, como lo señala Diaz Barriga e Inclán (2001) *“El reto, en este caso consiste en la forma como se logra bajar al docente los elementos centrales de la reforma, bajarla al aula como única forma para que esta se convierta en realidad”* (p.33). En tal sentido la expresión del docente al decir que “agarra un poco de todo” refiriéndose a los planes y programas de estudio de 2011 y 2017, es porque no ha tenido la suficiente información y materiales pertinentes para implementar los cambios educativos.

Al preguntar al maestro ¿Cómo enseñar los derechos de los pueblos como contenido de enseñanza y aprendizaje a partir de lo que marcan los programas de estudio? Contesto lo siguiente:

*Bueno me enfrentaría a varios retos, primero, conocer los derechos de los pueblos que no vienen en los planes, segundo tener herramientas para enseñarlos a profundidad, y, por último, pues solo trabajamos que los niños tienen derecho a la educación, al trabajo y los derechos de los niños.*

El maestro reconoce algunos factores que le impiden enseñar los derechos colectivos de los pueblos indígenas, entre ellos: el desconocimiento que él tiene sobre los derechos, la falta de herramientas, materiales y estrategias didácticas

adecuadas para este proceso de enseñanza y aprendizaje sobre los derechos colectivos de los pueblos, y la ausencia del tema en el programa educativo de quinto grado, que se debería de ubicar en el eje “sentido de pertenencia y valoración de la diversidad” lo cual no se señala, únicamente se marca que los alumnos reconozcan la riqueza de la diversidad y la igualdad de derechos individuales. A continuación, cito el párrafo del documento *Aprendizajes Clave para una Educación Integral* (2017)

*“El eje sentido de pertenencia y valoración de la diversidad: contribuye a que los alumnos reconozcan su pertenencia a distintos grupos sociales que les dan identidad, que comprendan que todos los seres humanos somos interdependientes y que la riqueza de la humanidad está en su diversidad.” (p.444)*

Este eje es clave en la enseñanza de los derechos de los pueblos indígenas, sin embargo, es poco tomado en cuenta, lo que no permite que se le pueda dar una magnitud que permita fortalecer la educación intercultural bilingüe y la implementación de contenidos regionales.

Como vemos el programa educativo no aborda el tema sobre los derechos de los pueblos indígenas, ni como contenido de enseñanza ni como eje transversal, lo que justifica la razón por la cual el docente no los enseña.

También le pregunté al maestro: ¿Qué opina del sentido de pertenencia que tienen los niños a su comunidad de San Lorenzo Acopilco?

Bueno sobre eso he escuchado que los papás de los niños que son de aquí dicen que se les debe de pedir permiso para las cosas, por ejemplo, para tener agua. He oído incluso que se pelearon hace algunos años por el agua, porque se la querían llevar de la comunidad, escucho de que los niños hablan de que unos tienen agua y otros no. Y bueno los niños que son de aquí se nota porque hablan de que sus abuelitos les cuentan cosas, además hablan de sus tradiciones. Creo que los niños si tienen conciencia de que su bosque se está perdiendo, dicen que antes no había tantas casas dentro del bosque, y eso lo noto cuando vemos el tema de la deforestación en la materia de geografía, hablan de sus arroyos de las presas de agua, yo nunca las he visitado, pero dicen los niños que hay mucha agua.

En esta repuesta identifíco tres cuestiones importantes:

Primera, los padres de familia originarios de Acopilco tienen mecanismos de auto gobierno para el manejo del agua comunal. A través de su libre determinación y autonomía se organizan para evitar un despojo de este recurso.

Segunda, los niños tienen presente que en su comunidad existen arroyos y presas de agua que se entuban para que llegue a su domicilio para el uso cotidiano. También tienen conciencia de los problemas de su entorno, ligan lo aprendido en algunas materias con lo que sucede en su comunidad, por ejemplo, vinculan el tema de la deforestación, con la pérdida de su bosque ante el aumento de construcción de casas en esas zonas. Esto es una oportunidad para que el docente asuma el

reto de llevar a la práctica docente una enseñanza situada como lo plantea Díaz Barriga (2006) *“Vincular el aprendizaje escolar con la educación para para la vida”* (p.14). Y con esto lograr que el docente articule lo visto en clase con problemas concretos de la comunidad, con el objetivo de formar alumnos que en un futuro incidan en su comunidad.

La tercera cuestión es el proceso de transmisión oral de conocimientos, saberes comunitarios y tradiciones que los abuelos realizan con los niños y que estos los llevan a la escuela. En relación con esto Ramírez (2012) señala que *“La tradición oral facilita el intercambio y la conservación de los saberes, puesto que sustentan parte importante de la cultura milenaria de los indígenas”* (p.131) En otras palabras los saberes y conocimientos comunitarios, son parte fundamental de la cultura de los pueblos que han sido transmitidas de generación en generación.

Estos saberes que el docente debería llevar al currículo oficial deben cuidar de no caer en lo que señala, Velasco (2010) *“Existe el riesgo de que los conocimientos de los pueblos indígenas, en el mejor de los casos, sean solamente considerados en forma complementaria para ilustrar y reforzar los contenidos curriculares vigentes”* (p.68). En este orden de ideas lo que se plantea es que los conocimientos sean abordados como contenidos referentes a los derechos de los pueblos de forma concreta, considerados igual de importantes que los conocimientos occidentales.

Para finalizar pregunté ¿cuál era el vínculo que él tenía con los padres de familia y el vínculo entre él y la comunidad? A lo que respondió:

*Es una relación de respeto, sobre todo con los padres que son originarios de aquí, porque te saludan fuera de la escuela, te invitan a su casa cuando tienen algún festejo. Son ellos los que me comentan lo que pasa en la comunidad ese es el vínculo que tengo con la comunidad. Principalmente con el tema del agua, me dicen que, si hay, pero en la escuela no tenemos, y dicen que es porque son distintos tubos. Y entonces me explican cosas de la comunidad.*

El docente mantiene una comunicación con los padres de familia, no solo de temas sobre la educación de sus hijos sino aborda temas de la comunidad que repercuten en la escuela como la falta de agua. Esto supone que la profesión docente trasciende el aula. Como lo plantean Imbernón, Jarauta y Bozu (2011) *“La profesión de maestro asume un carácter más relacional, más cultural-contextual y comunitario, donde adquiere importancia la interacción entre los compañeros y todas las personas vinculadas a la comunidad”* (p.11) Es decir el maestro se vincula con la comunidad a través de los padres de familia. En donde existe una relación de respeto. Al hacer partícipe al docente de fiestas familiares se crean lazos de vínculo con la comunidad y le permite conocer el contexto sociocultural de sus alumnos

### **3.3 La autoridad escolar: frente a la educación intercultural bilingüe y los derechos colectivos de los pueblos.**

El director es originario de la Ciudad de Puebla, estudió la licenciatura en educación primaria, en una Normal particular. Lleva como maestro frente a grupo en primaria distinta a la que nos ocupa, pero ubicada igual en el pueblo, y los mismos nueve años como director en la escuela primaria de La Pila.

El director explica la composición de la población estudiantil, él dice, que:

*Los niños que asisten a esta primaria se dividen en tercios, un tercio son alumnos originarios de Acopilco, otro tercio son de las colonias y pueblos vecinos, y el último tercio son alumnos migrantes. Se le pregunta ¿asisten niños indígenas? No la población flotante, o migrantes que tenemos, es de las zonas céntricas, zonas normales no serranas, no tenemos en la actualidad ni uno solo matriculado, por ende, no hemos tenido la oportunidad de convivir con niños indígenas.*

Es preocupante que el docente no reconozca la presencia de niños indígenas en la primaria, primero porque donde se ubica la primaria es un pueblo indígena y segundo porque afirma que los niños que vienen de otros estados tampoco lo son.

Hay en la respuesta del docente algunos elementos que resulta necesario analizar. En primer lugar, al referir que los alumnos provienen de zonas céntricas, zonas normales, no serranas, alude a la visión de que los indígenas únicamente están en las zonas más alejadas del país, de acuerdo con Navarrete (2006) *“Las regiones*

*indígenas no son remotas y aisladas por casualidad sino se trata de zonas donde la población indígena se refugió para escapar de la dominación ejercida por grupos blancos en el México colonial” (p.8). Pero eso no quiere decir que no haya indígenas originarios de los pueblos de la ciudad, o que han emigrado de sus comunidades de origen en los estados de la república y que resisten. Considero que para el director vivir en una zona que se ubica en la alguna ciudad es lo normal, y vivir en zonas apartadas de la ciudad no es normal, además desde el punto de vista de él los indígenas solo están en las zonas serranas.*

En segundo lugar, en la respuesta del director se percibe una mirada estereotipada de lo que significa ser indígena, en la cual se deben de cumplir con fenotipos características que definan desde el racismo a los indígenas, como el color de piel, la lengua, la vestimenta etc.

En tercer lugar, para el director convivir con un niño indígena es una oportunidad, sin que esto necesariamente este basado en el diálogo y relaciones interculturales donde ninguna cultura se imponga a otra.

Con respecto a lo que conoce o sabe sobre la educación intercultural bilingüe respondió:

*Si la retomamos en los planes y programas de estudio, con relación a atender a grupos minoritarios, o algún niño que venga de algún grupo indígena, para*

*que se les brinde la atención. En este ciclo escolar (2019-2020) en los talleres de la nueva escuela mexicana nos han manifestado lo importante que es la multiculturalidad. Por desgracia o por fortuna dentro del plantel no hemos tenido la oportunidad de convivir con un pequeñito que venga de un pueblo, por tanto, no hemos atendido a los indígenas como tal.*

De las respuestas que ofrece el director con respecto a lo que conoce y sabe de la educación intercultural bilingüe, denota un conocimiento superficial de esta, además de una confusión sobre la definición de ciertos conceptos. De modo que el director asocia únicamente la implementación de la educación intercultural bilingüe con brindar atención únicamente a niños indígenas, situación que no es así, pues como lo sustenta López-Hurtado (2007), *“Se plantea el desafío de la educación intercultural para todos, y no solo para indígenas. La implantación de este enfoque contribuirá a que la población en su conjunto tome conciencia de la complejidad cultural de su país”* (p.29) Desde esta aseveración el bilingüismo y la interculturalidad como política educativa deben ser para todos, y no únicamente implementarse con alumnos indígenas

Ahora bien, través de la formación continua en la nueva escuela mexicana, con la impartición de talleres al inicio del ciclo escolar (2019-2020), refiere el director que les hablan de la multiculturalidad, aquí es importante hacer una señalización, tanto el docente como el director confunden los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad, es imprescindible diferenciar estos conceptos, de acuerdo con

López-Hurtado (2007), *“Cuando hablamos de multiculturalidad estamos ante una categoría descriptiva, útil para caracterizar la realidad sociolingüística de un país heterogéneo, mientras por interculturalidad entendemos, más bien una construcción social necesaria para establecer diálogo intercambio y consensos”* (p.37). Son evidentes las diferencias y objetivos que cada concepto persigue, por tanto, trabajar multiculturalismo no es ser intercultural. Los talleres que se imparten como parte de la formación continua no están logrando su cometido, pues ni el director ni el docente han logrado articular un discurso académico en torno al conocimiento que debería tener sobre la educación intercultural bilingüe

Finalmente, al referirse que, *no han atendido a los indígenas como tal*, el director acepta que no se han implementado la política educativa intercultural bilingüe propuesta para el sistema educativo de educación básica, independientemente si la escuela es del sistema indígena o general, máxime que este plantel opera en un pueblo indígena. Esto confirma lo que he planteado, acerca de que se excluye totalmente a San Lorenzo Acopilco de una educación indígena, intercultural bilingüe.

Uno de los propósitos de este estudio fue indagar sobre el conocimiento que el director tiene acerca de los derechos de los pueblos indígenas y su puesta en práctica en la educación de los educandos. ejercicio. Al respecto comentó: *no he tenido en este momento ni antes acercamiento con los indígenas, por lo que desconozco hasta cierto punto sus derechos, y las condiciones en las que se rigen.*

*Lo que, si sé, es que se les debe de brindar atención sin discriminarlos sobre todo ahora con el tema de la inclusión.*

En este orden de ideas, el director admite que no conoce los derechos de los pueblos indígenas y asocia que se conocen los derechos de los pueblos cuando se tiene acercamiento o relación con los pueblos, lo cual es un error, porque él diario convive con alumnos indígenas y no indígenas en la primaria. Por ello es importante enfatizar que mientras los actores encargados de la educación primaria no tengan claros los derechos de los pueblos indígenas, su enseñanza y aprendizaje no será una realidad.

Nuevamente el director considera que implementar una política educativa intercultural bilingüe, es ofrecer atención a los alumnos indígenas, lo que es totalmente erróneo. Pues según lo considera Mata (2013) en Casillas y Santini (2013) *“La educación intercultural debe ser para todos los ciudadanos, no solo para aquellos que desde la visión dominante resultan diferentes. Esto es condición necesaria para democratizar la vida de sociedades cuya diversidad cultural ha sido reconocida incluso en sus constituciones” (p.148)* En otras palabras la educación intercultural se plantea a toda la población indígenas o no

Se preguntó al director si sabía cómo abordan los planes y programas educativos los derechos de los pueblos a lo que contestó:

*Bueno en este tema quiero decir, primeramente, que a nosotros en los cursos de actualización nos enseñanza sobre los derechos de los niños y los derechos humanos, además en el libro de formación cívica y ética viene algo. Ahora yo he propuesto que al niño que hable algún dialecto, se le ayudará a promover sus actividades, por ejemplo, en muertos se hace ofrendas de las culturas prehispánicas y con eso se promueve que los niños se acerquen a dichas culturas, y valoren el legado que nos dejaron.*

Es a partir de talleres en la formación continua, como según lo refiere el director los forman en el tema de los derechos humanos y de los niños, no así en los derechos colectivos. La formación continua de docentes desde la reflexión que hacen Castañeda y Navia (2017) *“Es necesario cuestionar la visión que se tiene sobre el conocimiento de los docentes y sus necesidades de formación, considerando que en la formación existen problemas urgentes de resolver”* (p.127). Nos invita a preguntarnos acerca los retos y problemas que pretende abarcar la formación continua. Pues desde esta consideración se infiere que la formación continua de maestros atiende a resolver problemas que se presentan en la práctica diaria.

Otro aspecto por señalar es la confusión que tiene el director entre los llamados derechos individuales (derechos humanos, de los niños y otros) y los derechos colectivos (derechos de los pueblos) sobre esto Villoro (1998) nos dice que *“En todo el derecho internacional está un problema permanente y sin resolver: el de la relación entre los derechos individuales que competen a las personas y los derechos*

*colectivos de los pueblos, que son obviamente derechos de un sujeto colectivo”* (p.90). En otras palabras, son distintos tipos de derechos que comúnmente se confunden.

El director considera a las lenguas indígenas como dialectos, algo completamente erróneo, pues las lenguas indígenas son reconocidas como idiomas con el mismo prestigio que cualquier idioma extranjero desde la expedición de la ley de derechos lingüísticos aprobada y emitida por el congreso de la unión en 2003.

También propone que se trabajen actividades en fechas conmemorativas, con el objetivo de que los niños valoren el legado que nos dejaron las culturas indígenas que existieron, desde esta visión el director asume que las culturas indígenas forman parte del pasado y no del presente, sobre esta visión Navarrete (2004) nos dice que *“Esta visión coloca a las culturas indígenas fuera de la historia pues ve los cambios que han experimentado en los últimos 500 años como negativos, niega a las culturas indígenas la posibilidad de cambiar sin perder su autenticidad”* (p.15). En otras palabras, el director no reconoce a las diferentes culturas y su presencia, de acuerdo con su visión los indígenas son custodios de una cultura y tradición que pertenece al pasado, y sólo se les valora en museos y se retoma su enseñanza como mera historia.

Para esta investigación es necesario saber, si el director sabe si San Lorenzo Acopilco es un Pueblo Indígena, por ello pregunte si él tenía conocimiento de esto y cuál era su opinión. Su respuesta fue:

*Fíjese que los niños ya no tienen características de pueblo indígena, aquí cuando llegue todavía logre ver algunas características, porque la mayoría de los niños 70% de los matriculados eran de aquí. Aunque es bueno que se reconozcan como pueblo indígena, sin embargo, malamente han dejado entrar a la alcaldía en su vida interna, y se han creado grupos de comuneros que han politizado a la comunidad, además de generar grupos de choque, y algunos grupos de comuneros trabajan por sus intereses particulares por sus intereses económicos, y no por resolver los problemas de la comunidad como la falta de agua, que aun que la comunidad surte su agua de sus propios manantiales, sufrimos de escasez de agua al grado de suspender clases cuando ya no se tiene nada de agua, pero hasta donde se quien maneja los manantiales y la distribución del agua es la alcaldía. Eso en entre otras cosas es lo que ha distorsionado sus usos y costumbres. Pero le repito es solo un punto de vista.*

Sobre esta respuesta quisiera mencionar dos aspectos importantes en este análisis. Primero el director no reconoce a San Lorenzo Acopilco como pueblo indígena, a partir de que no cuenta con determinados estereotipos y características como lengua, vestimenta, rasgos físicos, elementos que únicamente contribuyen a un

racismo que utiliza criterios para valorar si alguien es indígena o no. Sobre estos Czarny (2010) plantea lo siguiente:

La imagen de los indígenas como no civilizados, analfabetas y rurales-tradicionales, ha permanecido. De ahí que su presencia en las ciudades producirá una imagen borrosa de la indianidad y la ruralidad. Los indios que vivirían en las ciudades ya no serían, desde estas visiones indios, serían mestizos, por el racismo y la conducente marginación por mostrar atributos que los han identificado históricamente como indígenas, como la lengua y la vestimenta. Como resultado de estos largos y complejos procesos socioculturales la presencia indígena en las escuelas primarias conocidas como generales o regulares no ha sido foco de atención. (p.189)

Esto se refiere a que, en las escuelas del sistema general, en su mayoría no se reconoce a los indígenas y menos se reconoce a los pueblos indígenas de la Ciudad de México donde se asientan estas escuelas. En la CDMX no se ha creado una instancia dedicada a la educación indígena a pesar de la presencia de pueblos originarios y población indígena migrante asentada en la CDMX.

El otro aspecto importante por señalar es que, aunque, el director no reconoce en Acopilco características de indígenas pues según él se han perdido en el pueblo, si identifica elementos sobre la organización comunal y política de la comunidad.

Incluso hace una crítica muy pertinente, sobre el papel que ha jugado la alcaldía para viciar las instancias de representación de la comunidad, cooptar a algunos dirigentes comunales y con esto provocar a que se desvirtúen los usos y costumbres o sistemas normativos en la comunidad, lo que ocasiona que algunos comuneros busquen beneficio personal, económico y político, pero no comunitario. El director pone como ejemplo el tema del agua, donde señala que es la alcaldía quien maneja los manantiales y la distribución del agua, aun cuando esto se encuentra en terrenos comunales e indígenas, es decir la alcaldía al intervenir fomenta el paternalismo y el clientelismo además de romper el tejido social en la comunidad. Además de violentar la autonomía y libre determinación de este pueblo indígena, como señala Gómez (2013)

Igual que los síriames, los tatamandones, o los gobernadores yaquis, repiten hasta el cansancio que quieren respeto, que quieren decidir sus asuntos vitales, que no decidan por ellos, que no les impongan la religión, las formas de organización, la educación porque las escuelas les enseñan a repudiar su cultura, que no hagan megaproyectos que les destruyan sus territorios, que no llegue el gobierno con recursos económicos y los entregue a individuos que no toman en cuenta a las autoridades de la comunidad, aunque dicen representarla y solo la dividen. (p.292)

Lo citado anteriormente es un claro reflejo de lo que sucede en Acopilco, y que se agudiza ante el desconocimiento que tienen algunos habitantes sobre sus derechos colectivos que les permiten resistir y luchar por su territorio. En otras palabras, la autonomía de Acopilco es totalmente violentada por el gobierno de la alcaldía Cuajimalpa al intervenir en asuntos de la comunidad, sobre su organización y sistemas normativos indígenas.

Al preguntar al director que nos podría compartir sobre como ejercen sus derechos colectivos los habitantes, y cómo identifica usted las prácticas culturales y tradiciones de la comunidad:

*Sobre sus derechos no tengo mucho conocimiento, he oído de sus reuniones donde deciden, pero no más. Ahora sobre las tradiciones un caso muy concreto es este fin de semana (12 octubre) es la fiesta patronal que influye de mala manera en la escuela porque los niños faltan y aunque se les diga que se les pondrá falta, no vienen, nosotros con los alumnos que vienen esos días trabajamos sus tradiciones, costumbres y a los que no vienen se les pide un reporte sobre elementos de las fiestas, su comida, la danza de los arrieros.*

El director en gran parte desconoce la forma de organización interna de la comunidad a partir de la cual se ejercen sus derechos y se viven las prácticas culturales, sobre todo en lo referente a la defensa de sus recursos naturales y territorios. Lo que sí tiene claro es que a través del sistema asambleario comunal

indígena se toman las decisiones trascendentales para la comunidad. Sobre esta forma de organización de los pueblos Regino (1999) nos dice que *“Las decisiones que se toman en las asambleas, tienen que ver con, servicio comunitario, la relación con las autoridades externas, la resolución de conflictos, la satisfacción de necesidades comunales. En la asamblea se mantiene el poder supremo de la comunidad.”* (p.30). En este entendido, es a partir de las asambleas que la comunidad ejerce su autonomía y determina sus prioridades, solución a conflictos y trabajos a realizar. Por lo que es necesario retomar esta forma de organización de la comunidad en la escuela, ya que es un ejemplo de participación, trabajo en equipo, cooperación donde se pone al centro el interés común.

Ahora bien, el director afirma que las tradiciones, como la fiesta patronal influyen de manera negativa en la escuela, debido a que los niños faltan a clases, pero esta falta de asistencia no es por desinterés sino porque en esos días de las fiestas patronales, los alumnos participan en distintas actividades en su casa y en la comunidad como preparar alimentos, colgar lonas, adecuar espacios para recibir a pueblos vecinos, armar y colocar portadas florales, participar en danzas tradicionales, medir leña, comida, o porque sus papás ocupan cargos de autoridad tradicional, actividades con las que aprenden y refuerzan su identidad y adquieren conocimientos y saberes comunitarios que son elementales para su vida en comunidad y estos son transmitidos a través de la observación y la práctica, por tanto, asegurar que es malo que los alumnos no asistan a clases en días de fiesta patronal es negar que existe un aprendizaje extraescolar que contribuye a su formación social, cultural y cognitiva.

El director menciona que durante esos días de fiesta abordan temas relacionados con la comunidad, como las comidas que preparan, los elementos de la fiesta y las danzas que seguramente son tratados como folclore. Tal vez en estas ocasiones solo debería de reforzar el tema de las fiestas patronales y prácticas culturales. Pensando que estos saberes y prácticas deberían de ser contenidos incluidos en el programa educativo. Para lograr que los niños aprendan a vincular estos aprendizajes de su comunidad como parte de lo que trabajan en la escuela. Retomo lo dice Diaz Barriga (2006): *“La educación que se ofrece en las escuelas debiese permitir que los estudiantes participar de manera activa y reflexiva en actividades educativas propositivas, significativas y coherentes con las practicas relevantes en su cultura”* (p.15). Esto quiere decir que la escuela debe ligar los conocimientos aprendidos en ella con lo que el alumno vive y práctica en su comunidad.

Le pregunté al director ¿cómo es el vínculo entre la escuela y la comunidad? Usted como director qué nos puede decir, en caso de que exista o no dicho vinculo:

*Antes si por ejemplo entre la escuela y las autoridades de la comunidad organizábamos el desfile del 20 de noviembre, coordinábamos algunas otras actividades fuera de la escuela, pero desde que entro la alcaldía ya no. Se rompió la relación ahora todo lo organiza la alcaldía y a nosotros nos avisan desde la zona escolar de las actividades, pero ya no tenemos contacto con las autoridades. Lo que yo propondría para rescatar ese vínculo serío trabajar con el tercio de los alumnos que son de aquí, retomar sus usos y costumbres,*

*trabajar su identidad a través de la memoria histórica, si saben la historia de cómo se fundó su comunidad, algunos lugares emblemáticos, para reforzar su identidad y sentido de pertenencia. Porque no hay conflicto entre la escuela y la comunidad.*

En esta respuesta vislumbro tres cosas. Una, la escuela y la comunidad tenían un vínculo que les permitía tener interacción para organizar actividades y con esto enriquecer la cultura de los niños, además de vincular actividades escolares y comunitarias como desfiles, convivios etc. Sin embargo, desde la intromisión de la alcaldía en (2012) se rompió el vínculo entre la escuela y los miembros comunidad, pues la alcaldía eliminó el diálogo que existía. Ahora es a través de la zona escolar y la alcaldía que se organizan los eventos que menciona el director, por lo que la alcaldía sustituyó a las autoridades tradicionales y la autoridad escolar fue sustituida por la zona escolar. Lo que resultó en una disminución sustancial en la relación escuela y comunidad

Sobre lo que propone el director como: trabajar usos y costumbres de la comunidad, sus sistemas normativos, memoria histórica entre otras, me parece una idea bastante pertinente, que aportaría mucho al proceso de enseñanza y aprendizaje, siempre y cuando estos temas se incluyan como contenidos específicos con actividades complementarias como investigaciones, reportes, proyectos, notas o dibujos, como lo propone la enseñanza situada de Diaz Barriga (2006) al formular lo siguiente: *“Se plantea que la escuela a través de la promoción de prácticas*

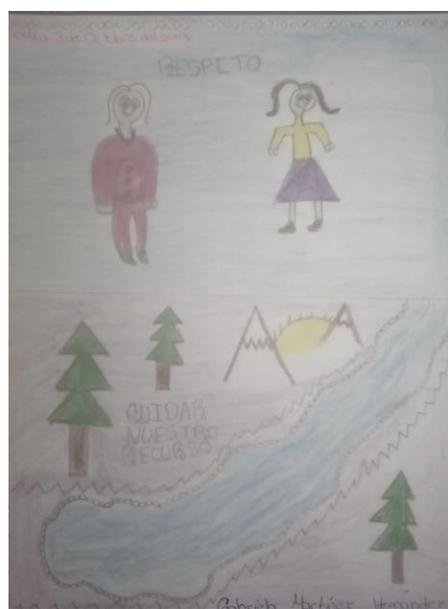
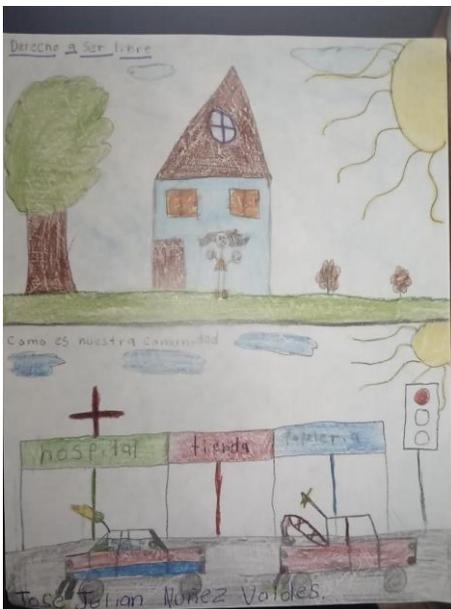
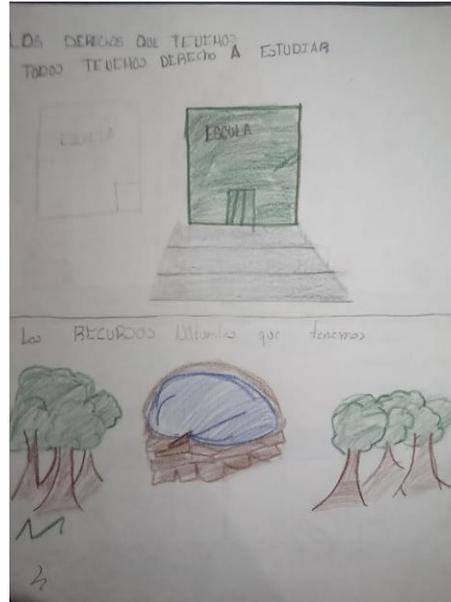
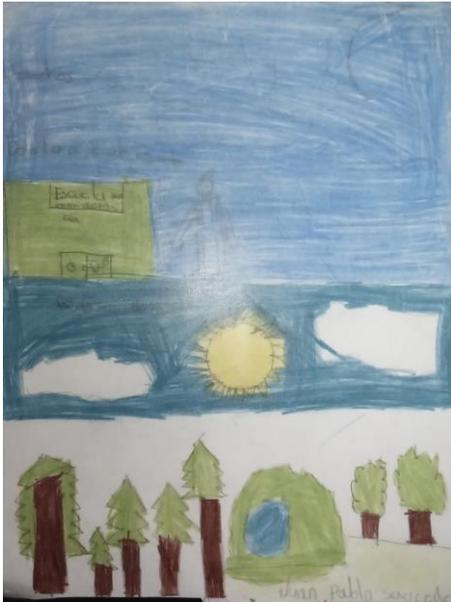
*educativas auténticas, estimule el facultamiento de los alumnos, fortalezca su identidad como personas y los prepare para la vida en sociedad” (p.16)* Por lo que trabajar dichos contenidos en la escuela implica cambios y adaptaciones al currículo para que aborde los contenidos de manera específica y no únicamente en determinadas fechas se fortalezca su enseñanza, pero se establezca en los planes educativos como contenidos específicos que se aborden de manera profunda, reflexiva y crítica. Que pueden enriquecer la educación formal.

### **3.4 Los derechos de los pueblos a través de la mirada de los alumnos.**

Para saber que conocimiento tienen los alumnos sobre los derechos de los pueblos indígenas, realicé una actividad en el salón de clases, pero como se dispuso de poco tiempo, se dejó para hacer en casa como tarea. Se les pidió a los 22 alumnos que asistieron el día de la observación, que en una hoja en blanco hicieran un dibujo en el que representaran dos cosas, la primera, ¿qué entendían por territorio y recursos naturales de su comunidad? y la segunda, ¿qué derechos de los pueblos indígenas conocen?

Con el fin de comentar y para no abrumar el análisis con los 22 dibujos, elegí trabajar con los dibujos de cuatro niños. Como lo señala Maestre (2010), el dibujo *“Es un medio de comunicación entre el sujeto y el mundo que los rodea” (p.2.)* Por ello, a través de estos dibujos describiré lo que los niños entienden y representan como

parte de su territorio, recursos naturales y derechos colectivos. En seguida presento los dibujos y los comentarios.



Dibujos elaborados por alumnos del quinto grado de la escuela primaria Justo Sierra. Octubre del 2019

Sobre la primera pregunta, para que los alumnos representaran lo que ellos, consideran son sus recursos naturales y territorio. Encontré que los alumnos si conocen e identifican sus recursos naturales y territorio, en los dibujos la representación de árboles, ríos, manantiales, animales, montañas se pueden apreciar en los dibujos arriba anotados, estos elementos fue constante en casi todos, lo que me conduce a pensar que los niños son conscientes de lo que conforma su territorio y recursos naturales, idea que refuerzo con lo que el docente me comento en la entrevista: “Los niños si son conscientes de que tiene mucho bosque en su comunidad, que hay agua, hablan de las presas, yo no las conozco, pero ellos sí”. Es así como puedo afirmar que los niños tienen conocimiento de lo que es su territorio porque tienen relación con él y conviven de cerca con el propio bosque y sus recursos naturales, agua, árboles, etc.

La segunda cuestión que tenían que representar es sobre cuales derechos de los pueblos indígenas conocen, en este sentido no lograron representar estos derechos o alguna idea cercana. Según Mestre (2010) en la etapa del creciente realismo los niños a la hora de elaborar sus dibujos *“Tienen más conciencia de sí mismos, se interesan más por los detalles de su entorno social, y son más fieles en la realidad al momento de plasmar su idea”* (p.7). Por lo que considero que los niños desconocen los derechos de los pueblos indígenas, porque no les han sido enseñados.

Pues, en lugar de los derechos colectivos, en los dibujos, los niños representaron derechos individuales como el derecho a la educación, a la salud, los derechos de los niños, entre otros. Considero entonces que, si los derechos de los pueblos se enseñaran en el aula, a través de un proceso de enseñanza y aprendizaje pertinente y continuo en los grados escolares, los niños identificarían plenamente sus derechos como miembros de un pueblo indígena. Pues lo que comprobé en la actividad es que los niños si saben que es un derecho y quienes lo pueden ejercer.

Sin embargo, al desconocer los derechos de los pueblos indígenas, se quedan sin instrumentos para poder defender en un futuro como adultos, sus recursos naturales y territorio que si tienen plenamente identificados.

En este contexto la escuela primaria podría intervenir para trabajar un proyecto que culmine con la elaboración de algún material didáctico elaborado entre padres de familia, alumnos y docentes, sobre el conocimiento y aplicación de los derechos colectivos. El propósito es recuperar el conocimiento que tienen los padres de familia en el día a día e invitar a participar a otros miembros de la comunidad para que enriquezcan el proyecto. El resultado propiciará la discusión y transmisión de manera más fácil a los alumnos, así como el ejercicio de sus derechos como ciudadanos libres y conscientes de sus problemáticas socioculturales, económicas y jurídicas que vive la comunidad, con relación a sus recursos, sistemas normativos y tradiciones comunales.

### **3.5 ¿Qué piensa la autoridad tradicional sobre la enseñanza de los derechos de los pueblos indígenas en la escuela?**

Para recuperar la voz de las autoridades tradicionales de San Lorenzo Acopilco sobre la inclusión de los derechos indígenas en la enseñanza de la educación básica, realicé una breve entrevista con tres preguntas estructuradas a partir de las cuales pretendía identificar y rescatar lo que la autoridad piensa y aporta al respecto de que los derechos de los pueblos indígenas formen parte de los contenidos escolares de primaria.

Como lo menciono en el capítulo uno, al describir el contexto político de la comunidad, hago referencia a la existencia de dos autoridades comunales, una impuesta por la alcaldía de Cuajimalpa y el tribunal unitario agrario y otra elegida por la comunidad. Para este trabajo entrevisté a la autoridad comunal elegida por la comunidad, a la jefatura suprema indígena y al consejo de ancianos.

Les pregunté: ¿Qué opinión tienen respecto a que se enseñen los derechos de los pueblos indígenas en la escuela primaria? Sus respuestas fueron las siguientes:

*Es importante que se les enseñen los derechos de los pueblos a los niños en la escuela para que sean conocidos y los hagan valer, además de que valoren sus raíces y así puedan ejercer sus usos y costumbres, también*

*opinan que, es una necesidad para conocer su historia, defender su presente, serviría para recuperar la dignidad comunal.*

Los entrevistados coincidieron en que es importante que en la escuela se aborden los derechos de los pueblos indígenas, por dos razones, la primera para que los conozcan y los ejerzan, y la segunda para seguir manteniendo sus usos y costumbres (sistemas normativos) para defender su presente. Para que esto se logre es necesario, como lo he señalado anteriormente, que se aborden los derechos de los pueblos como contenidos específicos dentro de las unidades de aprendizaje, con continuidad y profundidad de acuerdo con el grado escolar, además de que los derechos de los pueblos sean también un eje transversal en la enseñanza en la educación primaria.

También opinan que al enseñarse los derechos de los pueblos se contribuiría a recuperar la dignidad comunitaria frente a las intromisiones de factores externos, haciendo énfasis en la comunalidad, principio que rigen la vida en la comunidad con el objetivo de velar por intereses comunales-comunitarios y no individuales, al respecto Dietz y Mateos (2013) señalan que *“Lo que denominamos como comunalismo, como un sistema normativo propio, basado en la ideología de comunidad no solo como espacio de organización sino como sistema propio del bien vivir”* (p.124), es decir, la enseñanza de los derechos contribuye a recuperar la

dignidad comunal en todos los sentidos de la vida, aunado al ejercicio de estos derechos para participar en la defensa de la tierra, territorio y recursos.

Uno de los objetivos que se persigue con el planteamiento que desde la escuela se enseñen y aprendan los derechos de los pueblos, es que los alumnos indígenas de Acopilco y otras comunidades, se formen de tal suerte que sean participes en los distintos procesos políticos, sociales, culturales de su comunidad de acuerdo con la pertinencia de su edad, para ello es fundamental saber que piensa la autoridad tradicional sobre actividades que les permitan a los niños ser parte activa en el pueblo. Por ello pregunté a las autoridades ¿Cómo podrían involucrarse los niños en la lucha de la comunidad y me respondieron lo siguiente:

*Primero trabajar para quitar el tabú o mala información sobre que ser indígena es degradante, para fortalecer su identidad, posteriormente enseñarles el respeto por su comunidad, además de darles información a los niños tanto de lo que está sucediendo en la comunidad, los conflictos internos y la propia historia de la comunidad, también incluyéndolos en las actividades comunales algo muy importante es enseñarles que el bosque es sagrado.*

Desde mi punto de vista las autoridades tradicionales plantean tres estrategias para acercar a los alumnos a la lucha comunal. Primera, trabajar para eliminar la imagen estereotipada que se tiene de lo que representa ser indígena y con esto los niños se puedan asumir plenamente como indígenas de San Lorenzo Acopilco, en el

entendido que los indígenas también somos diversos. Segunda transmitir desde la cosmovisión de la comunidad la importancia del bosque, que se considera un elemento sagrado, así como el respeto por la comunidad y la importancia del territorio y recursos naturales. Tercera, informar a los niños del contexto social que se vive y de la larga historia que tiene Acopilco. Considero entonces que estas tres estrategias son fundamentales para que los niños se asuman como parte de la comunidad, compartan una visión comunitaria de los bienes y recursos del pueblo y estén plenamente informados sobre lo que sucede en su comunidad, a la vez que desarrollen una opinión crítica y en momento pertinente puedan ser parte activa de la lucha comunal. Además de fortalecer su identidad de pertenencia a un pueblo indígena.

También plantean momentos en los que los alumnos se pueden involucrar activamente a través de proyectos educativos, aunque no plantean dichas actividades, deduzco por mi experiencia que se refieren a las faenas, a los recorridos comunales, las ceremonias tradicionales e incluso a las manifestaciones de inconformidad, esto generaría y reforzaría en los niños su sentido de pertenencia y despertaría inquietudes por participar activamente en la comunidad, venciendo la apatía que muchas veces impera en algunos adultos y que penetra a los niños. Además de crear una conexión entre lo que escasamente se aborda en la actualidad en los planes y programas de estudio y lo que viven en su comunidad. Así se lograría uno de los postulados de este trabajo que es, incluir los derechos de los pueblos para que los alumnos los conozcan, los ejerzan y defiendan su comunidad.

En este orden de ideas yo sumaría que se realicen asambleas específicamente con los niños donde ellos expresen sus opiniones, realicen cuestionamientos, expongan sus dudas y construyan posibles soluciones de acorde a su edad sobre problemas de la comunidad. Como lo plantea Freinet en Palacios (1978) *“La pedagogía dinámica liga al niño con su vida, su medio social, con los problemas que le atañen a él y su entorno. La escuela es una continuación de la vida familiar, del pueblo”* (p.93) Es decir que el niño no es ajeno a los problemas que vive su comunidad.

Finalmente, como lo hice con el docente y el director, ahora con las autoridades tradicionales, pregunté qué acciones plantearían para que existiera un vínculo entre la escuela y la comunidad a lo que respondieron:

*Se podrían realizar actividades en las que se les enseñe a los alumnos y maestros, que flora y fauna hay en la comunidad, enseñarles en algunas clases nuestros conocimientos del pueblo, organizar entre la escuela y nosotros bailes regionales, exposiciones culturales. También invitar a los maestros a nuestras faenas y asambleas comunales para que ellos estén conscientes de lo que pasa en la comunidad.*

Es evidente que no hay un vínculo entre escuela y comunidad, pero la autoridad tradicional propone algunas orientaciones con las cuales se podrían vincular escuela y comunidad. Medina (1999) plantea que *“La escuela no ha llegado a tal punto de apropiación por las comunidades indias y tiene todavía mucho de imposición y de negación de la cultura de raíz mesoamericana”* (p.4). Es decir,

cuando la escuela se apropie culturalmente de la comunidad y la acepte sin pretender cambiarla, se logrará que la escuela deje de funcionar como una institución ajena a los intereses de la cultura y cosmovisión indígena.

Dentro de las orientaciones que dan las autoridades están: realizar actividades en la escuela y la comunidad, donde se conozca el entorno social de la comunidad, se compartan saberes comunitarios, la organización de actividades culturales que refuercen el sentido de pertenencia de los alumnos. Y la integración de los docentes en las asambleas y faenas para que tengan conciencia de lo que sucede en la comunidad y tengan oportunidad de conocer el contexto social de los alumnos, como lo plantea Ramírez (2017):

*“Se construyan dentro de la escuela procesos educativos basados en las características del alumnado, en donde los docentes reflexionen, sobre sus creencias y valores y en donde las aportaciones de las familias y de la comunidad sean consideradas como fuentes de conocimiento para la toma de decisiones. Para una educación basada en las necesidades de las personas y de la sociedad” (p.85)*

Es decir, lo que se apunta con una educación intercultural bilingüe donde se aborden los derechos de los pueblos como contenidos específicos y se retome el contexto sociocultural del alumno además de trabajar en vinculación con la comunidad, es que los educandos asocien lo que viven en la escuela con su vida

diaria y que los conocimientos aprendidos en la educación primaria les permitan dar respuestas a las complejidades cotidianas.

Finalmente, la autoridad tradicional en sus respuestas deja ver una disposición para trabajar con la escuela y construir un vínculo entre esta y la comunidad que permita una educación donde los saberes, conocimientos comunitarios prácticas culturales y sistemas normativos estén presentes.

Es así como concluyo este capítulo en donde describí y analicé a los actores más importantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje sobre los derechos de los pueblos indígenas. Y comprobé que en el quinto grado de la educación primaria en la Escuela Justo Sierra los derechos de los pueblos indígenas no se enseñan por las razones que ya expuse.

## **Conclusiones y sugerencias.**

Este trabajo es producto del análisis que se realizó de la observación y entrevistas semi estructuradas, mismas que permitieron recuperar la voz de los alumnos, docentes y autoridades escolares, para saber si: ¿se enseñan los derechos de los pueblos indígenas? después de lo cual concluyo, que no se enseñan los derechos de los pueblos, y que estos ni si quiera están contemplados como conocimientos concretos en los planes y programas de estudios.

A demás confirme que se excluye a San Lorenzo Acopilco pueblo indígena de la Ciudad de México, de la aplicación de la política educativa intercultural bilingüe, debido a que no se considera desde la Secretaría de Educación Pública como un pueblo indígena, y por ello no recibe una educación culturalmente pertinente, aunque esto es contradictorio toda vez que la política educativa intercultural bilingüe está planteada para todo el sistema educativo mexicano.

Sin embargo, a lo largo del trabajo descubrí que esta política en su mayoría se ha implementado únicamente en comunidades que hablan alguna lengua indígena, puedo decir entonces, que el criterio lingüístico es el determinante para saber dónde poner en práctica dicha política.

Aunado a lo anterior, el desconocimiento de la política educativa intercultural bilingüe como de los derechos de los pueblos indígenas por parte del docente y del director es uno de los principales motivos por los que no se aplica la política ni se enseñan los derechos de los pueblos indígenas.

Aunque quisiera señalar que, tampoco la educación intercultural bilingüe es del todo garantía de que se respeten los derechos de los pueblos indígenas, si estos siguen siendo omitidos de la educación escolarizada, para así cumplir el cometido de que en el imaginario colectivo sean los derechos de los pueblos indígenas algo que se deba de cumplir sin condiciones.

En este trabajo quedan documentadas las causales por las cuales los derechos de los pueblos indígenas no son parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, pero también quedan marcadas las rutas a seguir para la enseñanza de los derechos de los pueblos indígenas, con el objetivo de formar niños capaces de defender su tierra, territorio, recursos naturales y sistemas normativo

Aunque no trabajé directamente con quienes diseñan los planes y programas de educación primaria, pude notar a través de la revisión de los documentos oficiales que estos plasman la educación intercultural bilingüe de una forma muy general, sin que se den orientaciones precisas de cómo se debería aplicar concretamente. Como ya señalé, esta política está planteada para todos los alumnos de educación básica de todos los medios socioculturales, económicos y políticos

Detecté que los documentos tienden a tener una visión de corte folclorista sobre los pueblos indígenas sin que se aborden como contenidos de enseñanza y aprendizaje los derechos de los pueblos indígenas en los distintos ámbitos y niveles educativos.

Aunado a lo anterior, la aplicación concreta de una educación intercultural bilingüe no se ha hecho una realidad, porque los docentes no la conocen y eso limita todo el proceso para su aplicación.

Lo anterior, sumado a que solo en determinadas escuelas es donde se aplica esta política, la gran mayoría en estados de la república con un alto porcentaje de hablantes de alguna lengua indígena dichas primarias corresponden al sistema de educación indígena que coordina la Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe (DGEIIB) pero en la Ciudad de México los pueblos indígenas son los grandes excluidos de esta política y en solo en algunos casos se trabaja con indígenas residentes en la CDMX a través de programas complementarios extracurriculares que no son parte de las clases escolarizadas.

Por lo que la política educativa intercultural bilingüe no cumple con sus objetivos, ni tampoco ha sido del todo benéfica para los pueblos y comunidad indígenas.

Debido a lo anterior un tema que atender para que la enseñanza y aprendizaje de los derechos de los pueblos indígenas sea una realidad, es la formación continua de los docentes en servicio y la formación inicial en las instituciones formadoras de maestros y formadoras de profesionales de la educación. Además de garantizar que en dichos programas de formación docente los derechos de los pueblos indígenas estén contemplados como temas concretos, con lo cual los docentes podrán tener el conocimiento necesario tanto de la política educativa intercultural bilingüe como de los derechos colectivos de los pueblos indígenas para un tratamiento pedagógico-didáctico.

Como hemos visto la política antes mencionada solo se aplica en determinados contextos, lo que merma el resultado que se pretende obtener y con ello se

contribuye en gran medida a que la sociedad en su conjunto no termine de reconocer y respetar a los pueblos indígenas y sus derechos.

Finalmente, al hablar de una política bilingüe se debería tener en cuenta que los pueblos indígenas de la CDMX principalmente por el colonialismo han perdido su lengua indígena, por lo que dicha política tendría que enfocarse también en recuperar la lengua indígena de la comunidad. Y no excluir a los pueblos de la CDMX.

A través de las entrevistas descubrí que tanto el director como el docente tienen confusión en relación con la política educativa intercultural bilingüe, que asocian más con el multiculturalismo y en brindar atención e integrar a los alumnos indígenas, cuestión alejada de lo que persigue la política educativa antes mencionada. Además, desconocen los derechos de los pueblos indígenas, lo que evidentemente resulta en que no se abordan en los contenidos de enseñanza ya aprendizaje.

Y lo que se ve en las clases de Educación Básica sobre temas de los derechos de los pueblos, gira en torno a las tradiciones, lo que definitivamente le da un sentido folclorista que no contribuye al conocimiento ni a respetar los derechos colectivos de los pueblos.

Lo anterior se suma a que ni el maestro ni el personal directivo, reconocen a San Lorenzo Acopilco como un pueblo indígena, pues en ambos permean los prejuicios y las características que según ellos definen a los pueblos indígenas, esto definitivamente es un factor determinante para que los alumnos no reciban una

educación culturalmente pertinente además de no trabajar la interculturalidad como eje transversal en la educación primaria.

En conclusión, el desconocimiento de la política educativa es la causa principal de que no se implemente en la primaria Justo Sierra, y mientras esta situación continúe la aspiración a que todos reciban una educación intercultural seguirá únicamente siendo parte de los discursos políticos, pero totalmente ajena de la práctica pedagógica-didáctica y de lo que realmente sucede en las aulas.

Resulta necesario decir que el vínculo entre la escuela y la comunidad se ha perdido, por lo que hoy en día, es el director quien los trata con la alcaldía de Cuajimalpa, replegando así a la comunidad y limitando que esta se vincule con la escuela, lo que implica entre otras cosas, que haya una ruptura entre lo aprendido en clases y lo que se vive en la comunidad cotidianamente.

Los alumnos tienen conciencia de dos problemas fundamentales en su comunidad que son una amenaza para sus bosques, la primera es la tala de árboles y la segunda es la invasión al bosque o la construcción de viviendas en plena zona boscosa. Sin embargo, el docente no problematiza estas situaciones para trabajarlas a profundidad con diversas estrategias didácticas y pedagógicas que le permitan situar contenidos de algunas materias como geografía o ciencias naturales, con el fin de que la enseñanza sea situada en cuestiones que les son próximas a los niños.

De igual forma el docente podría aprovechar para abordar los derechos de los pueblos indígenas referentes a sus tierras, territorio y recursos naturales, de tal

manera que se les brindaran elementos a los alumnos para ejercer sus derechos y por ende defender su comunidad, que es el objetivo de que los derechos de los pueblos indígenas sean enseñados y aprendidos en la escuela, debido a que no se conocen los derechos de los pueblos, no son ejercidos.

Existe también un conocimiento en los niños sobre sus tradiciones y prácticas culturales, que vistas desde el director son una barrera para el desempeño de los niños en la escuela, esto debido a la desvinculación entre la escuela, la comunidad y sus tradiciones, lo que contribuye a la pérdida de la identidad como miembros de un pueblo indígena.

Finalmente, la enseñanza situada de los derechos de los pueblos indígenas es parte del proceso pedagógico-didáctico que el docente como investigador tendría que abordar, es decir el docente debe investigar sobre las necesidades e intereses y problemas de la comunidad donde se ubican los derechos de los pueblos y en su práctica docente poder aterrizarlos en actividades que les permitan a los niños no solo conocerlos sino, en su momento, transformar la realidad que les toca vivir.

Primero, para implementar la política educativa de la interculturalidad y el bilingüismo y segundo, para contribuir al respeto de los derechos de los pueblos. Y lograr que los alumnos se asuman orgullosamente como indígenas con plena conciencia sobre su identidad, lengua y cultura.

Aunado a lo anterior los padres de familia, la comunidad y las autoridades tradicionales tendrían que responsabilizarse de involucrar a los niños en las actividades de la comunidad, además de garantizar la participación de ellos en

actividades, faenas, asambleas, reuniones y otras actividades donde los niños observen como se hace tal cosa, como se toman acuerdos y así recuperar el sentido de pertenencia al pueblo indígena que así todos los actores involucrados en la educación primaria asuman la parte de responsabilidad que les corresponda, y en conjunto construyan los espacios y contextos donde la implementación de la educación intercultural bilingüe y los derechos de los pueblos sea una realidad.

### **Sugerencias**

La finalidad de estas sugerencias es proporcionar elementos a los docentes y autoridades escolares para que se enseñen los derechos colectivos de los pueblos indígenas en las escuelas primarias del país, como contenidos de enseñanza y aprendizaje y como eje transversal en la aplicación de un currículo culturalmente pertinente, intercultural crítico.

Como bien lo señalé durante todo el abordaje del trabajo, la política educativa intercultural bilingüe está planteada para todo el sistema educativo mexicano, sin embargo, la falta de formación en los docentes y en los profesionales de la educación limita su implementación, y reduce que dicha política sólo se aplique en algunos pueblos indígenas, sobre todo en donde hay mayor número de hablantes de alguna lengua indígena.

Para combatir lo anterior es necesario que los planes y programas educativos de las instituciones formadoras de maestros, también incluyan los derechos de los pueblos como parte de la formación de los futuros docentes. A fin de que estos al

egresar cuenten con las herramientas y los elementos suficientes para enseñar los derechos de los pueblos.

En el caso concreto de la escuela Justo Sierra es necesario y urgente que el director como el personal docente y no docente, reconozcan San Lorenzo Acopilco como un pueblo indígena, con sistemas normativos propios y a sus integrantes como sujetos de derecho público y entre dichos derechos destaca el de una educación culturalmente pertinente como lo establece el convenio 169 de la OIT en su capítulo cuarto de los artículos 26 al 31 donde establece las condiciones y formas, en las que el estado deberá impartir y garantizar la educación a los pueblos indígenas, entre otras: destacan la colaboración de la comunidad para construir un currículo culturalmente pertinente, garantizar que en la escuela los alumnos aprendan a escribir y leer en su lengua indígena, además de abarcar su cultura, derechos, costumbres y formas de organizarse en los contenidos escolares. Aunque esto ya se menciona en las actuales leyes educativas emitidas en 2019. Aun su implementación esta lejana porque aún no se dice como se aterrizará la nueva política educativa para los pueblos indígenas y para el eje de la interculturalidad para todos.

Es importante señalar que se deben de eliminar los prejuicios que existen sobre los pueblos indígenas y hacer una deconstrucción de la imagen que se tienen de los indígenas a partir de características o rasgos físicos.

Las sugerencias no pretenden resolver el problema de fondo, para ello se necesita:

A) interpretar e intervenir en el currículo de forma profunda para abordar los

derechos de los pueblos indígenas. B) La intervención en los planes y programas de educación básica. C) La incorporación en los planes y programas de estudio de las instituciones formadoras de maestros y profesionales de la educación.

A continuación, en listo algunas de las sugerencias que propongo para que se puedan enseñar los derechos es la primaria Justo Sierra.

1. Que las autoridades educativas cumplan el cometido de implementar la política educativa intercultural bilingüe, en todo el sistema educativo nacional, reconociendo a los pueblos y teniendo en consideración que en la CDMX los pueblos por el colonialismo han sido sometidos y se ha tratado de eliminar su cultura, por lo que el proceso de reconstitución ha sido lento, debido a lo cual en la actualidad muchos podrían reconocerse como originarios y no como como indígenas, pero siguen conservando sus instituciones propias, normas internas, de gobierno. En este orden de ideas entre docentes, maestros y padres de familia deben reconocer a San Lorenzo Acopilco como un pueblo indígena, mismo que debe tener una educación culturalmente pertinente.
2. Una estrategia importante es la realización de talleres a nivel zona de supervisión escolar, con personal docente, directivos, padres de familia, comunidad estudiantil, sobre los derechos de los pueblos indígenas y la política educativa intercultural bilingüe.
3. El director tendría que recurrir a las asambleas de padres de familia para que en conjunto los actores involucrados en el proceso de enseñanza y a

aprendizaje, director, docentes, padres de familia y alumnos, conozcan y socialicen conocimientos en torno a la política educativa y juntos busquen la manera a través de la cual se enseñen los derechos de los pueblos indígenas

4. El docente como un docente investigador, tendría la ardua tarea de buscar información y documentarse a cerca de los derechos de los pueblos indígenas para que pudiera tener las nociones mínimas de estos y llevarlos a la práctica docente. A través de la educación situada, problematizando la enseñanza de los derechos, trabajarlos por proyectos educativos con una metodología didáctica pertinente que coadyuve al aprendizaje de los derechos, así como una evaluación pertinente sobre lo aprendido, con la finalidad de mejorar las estrategias didácticas.
  
5. Como resultado de la enseñanza podrían realizarse actividades de difusión de los derechos de los pueblos indígenas, entre ella podría ser, un periódico mural elaborado por alumnos y maestros, en donde se expusiera el marco jurídico de los derechos de los pueblos indígenas y la forma en la que estos se pueden ejercer con ejemplos de la comunidad. También podrían invitar a personas de la comunidad a que expliquen a los alumnos y docentes los problemas de la comunidad y posteriormente realizar historietas don de los alumnos utilicen como solución los derechos de los pueblos indígenas.

6. Debido al desconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas por parte de algunos de los miembros de la comunidad y de las personas externas a estas, también se podría organizar como parte del resultado del proceso de enseñanza y aprendizaje, una campaña escolar por la promoción de los derechos de los pueblos indígenas, donde se realicen diversas actividades didácticas con la debida pertinencia al grado escolar.
  
7. Respecto al papel de los padres de familia, se les podría invitar a que expongan, las forma en la que se organiza la comunidad indígena, las autoridades tradicionales que existen, la forma de adoptar decisiones, y los recursos naturales existentes en la comunidad. A partir de lo cual se podría pedir a los niños levantar reportes sobre los problemas de su comunidad, las asambleas comunitarias y las formas en las que se adoptan acuerdos, para que posteriormente en el aula el docente trabaje con ello relacionando los derechos de los pueblos indígenas.
  
8. En conjunto con las autoridades tradicionales se pueden organizar visitas a las zonas de los recursos naturales donde también existen afectaciones al equilibrio ecológico y posibles violaciones a los derechos colectivos de la comunidad. Para que después junto a los docentes se puedan elaborar materiales didácticos que aborden tanto los problemas locales y los derechos de los pueblos indígenas y se socialicen con la comunidad

9. Un punto urgente es restablecer el vínculo entre la escuela y la comunidad, de tal manera que los alumnos tengan continuidad pedagógica de lo que aprenden en la escuela y de lo que viven en su comunidad invitando a los docentes a las actividades de la comunidad como: faenas, fiestas patronales, asambleas comunitarias, asambleas comunales y prácticas culturales para así hacer partícipe al docente de las actividades comunales y el vínculo escuela comunidad sea más sólido, además de que el maestro conozca el ambiente en el que conviven los niños de la comunidad.

10. La última sugerencia sería que, entre docentes, director y padres de familia, no permitan la intervención de las autoridades de la alcaldía en los temas que corresponde ver entre comunidad y escuela, porque de esta forma preservaran dicho vínculo con la finalidad de tener una escuela cercana a la comunidad, que la conozca y haga partícipe a padres y autoridades del proceso de enseñanza y aprendizaje de los derechos de los pueblos indígenas.

Por último quisiera decir que la espiración de que los derechos de los pueblos indígenas sean parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y se aborden también como eje en toda la educación básica es formar alumnos que al egresar y en edad pertinente, puedan convertirse en los defensores de los derechos colectivos de su comunidad, preservando su tierra, territorio y recursos naturales, desde la visión

milenaria de sus ancestros, para conservar y ejercer sus derechos, sistemas normativos y prácticas culturales.

Y para los que no son indígenas que puedan valorar y dimensionar la importancia de los pueblos indígenas, desde una visión igualitaria en el que no se vea a la cultura, lengua y derecho indígena como algo inferior si no como a una cultura con los elementos propios que la componen igual de valiosa que las demás culturas y a sus integrantes con los mismos derechos y la libertad irrestricta de practicarlos. Estos se lograrán si desde la educación primaria se concientiza a los niños a construir relaciones basadas en la interculturalidad crítica, el respeto y la valoración de lo diferente como igual de valioso que lo propio.

#### Bibliografía.

Aguirre Beltrán G. (1990). *Obra antropológica XV. Crítica antropológica*, México: INI-FCE.

Argueta, A. Gómez, M. y Navia, J. (2012). *Conocimiento tradicional innovación y reapropiación social*. México: Siglo XXI.

Arocho, W. (1999). El legado de Vygotski y Piaget a la educación. *Revista latinoamericana de psicología*. Colombia.

Barriga, R. (2018). *Políticas lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias, discursos, paradojas y testimonios*. México: SEP-CGEIB.

Bertely, M. (2000). Educación indígena del siglo XX en México. En Latapí, P. (coord.) *Un siglo de educación en México. Tomo II*. México: FCE.

Bonfil Batalla, G. (1972). El concepto de indio en América: una categoría de la situación actual. *Anales de Antropología. Vol. 9*. México: UNAM

Czarny, G. (2010). Indígenas en la educación primaria general (regular). La persistencia de la exclusión en las políticas interculturales. En Velasco, S. Jablonska, A. *Construcción de políticas educativas interculturales en México: desafíos, tendencias, problemas y desafíos*. México: UPN.

Czarny, G. (2008). *Pasar por la escuela: indígenas y procesos de escolaridad en la Ciudad de México*. México: UPN.

Casarini, M. (1999). Teoría y diseño curricular. México: Ed. Trillas.

Casillas, L. y Santini, L. (2013). Reflexiones y experiencias sobre educación superior intercultural en América Latina y el Caribe. México: SEP-CGEIB.

Castañeda, A. y Navia, C. (2017). *Narrativas, sujetos e instituciones en la formación docente*. México: UPN.

Contreras, O. (1994). *Historia de San Lorenzo Acopilco*. Documento.

Códice Teacheloyan Cuajimalpa. Archivo General de la Nación, Tierras vol. 3684exp. 1 (8558- 2576)

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) (2003). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural y bilingüe en México*. México: SEP-CGEIB.

Díaz Barriga, A. (2007). *Didáctica y currículum*. México: Paidós.

Díaz Barriga, A. e Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de educación*. Núm. 25. OEI-España.

Díaz, F. (2004). Comunidad y comunalidad. *Culturas populares y culturas indígenas*. Diálogos en la acción, segunda etapa. Documento.

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.

Díaz, G. y Mateos, S. (2013). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP-CGEIB.

Freire, P. (1979). *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1997). *La educación como práctica de libertad*. México: Siglo XXI Editores.

Fornet-Betancourt, R. (2007). *Sobre el concepto de interculturalidad*. México: SEP-CGEIB.

Gómez, M. (2015). ¿Hacia una ciudadanía pluricultural?: desafío educativo. En Díaz, E. Gigante, E, y Ornelas G. (Coord.) *Diversidad, ciudadanía y educación*. México: UPN.

Gómez, M. (2013). Los pueblos indígenas y la razón de estado en México: elementos para un balance. *Nueva Antropología*. Núm. 78. Vol. XXVI. México.

Gómez, M. (1997). Derecho indígena y constitucionalidad el caso mexicano. En *Derecho indígena*. México: Instituto Nacional Indigenista.

Gómez, M. (1993). Sobre la naturaleza del derecho indígena: reconocimientos constitucionales y legales. *Alteridades*. Núm. 6 Vol. 3 México: UAM-I.

Gutiérrez, M. (2010). Educación para indígenas en el Valle del Mezquital. ¿Es el Hña hñu una lengua amenazada? Recuperado de [http:// campus virtual. Uaq.mx/yaak/ac/Gutiérrez](http://campus.virtual.uaq.mx/yaak/ac/Gutiérrez). Pdf octubre 13 2020.

Guzmán, M. (2009). La educación intercultural: posibilidades y retos como derecho humano de los pueblos indígenas. En Bello J. y Grace V. coord. *Derechos humanos de los pueblos indígenas en América Latina perspectivas y retos*. UNAM-México.

Inbernon, F. Jarauta, B. y Bozu, Z. (2011). La función y la imagen social del profesorado. *Rev. Infancia y educación* Núm. 1 Vol. 2 Universidad Arturo Prat.

Kuwulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Sociad Research*. No. 2 vol. 6. ISSN. 1438-5627.

Lasagabaster, D. Wigglesworth, G. (2009). Multilingüismo, educación bilingüe, lenguas indígenas en inglés en Australia. Cuadernos interculturales. Núm. 13. Vol. 7. Chile.

López Bárcenas F. (2006). *Autonomía y derechos indígenas en México*. Universidad de Deusto/Ed. Bilbao.

López-Hurtado, L. (2007). Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana. En Prats, E. (coord.) *Multiculturalismo y educación para la equidad*. España: Octaedros.

Maestre, Castro B. (2010). El dibujo en la escuela, Revista Recogidas núm. 45. Granada, España 2010.

McLaren. P. (2005). La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Argentina: SIGLO XXI.

Marshall, C. Rossman, B. (1989). *Design in qualitative research*. Newbury Park. CA.

Martínez, E. (2015). La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? Relaciones: UNAM.

Menegus, M. (1994). Títulos primordiales de los pueblos indios. Revista de historia moderna No. 20 UNAM, México. ISSN 02109093.

Muarí, T. (2007). ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento. En Coll *et al.* El constructivismo en el aula. México. Ed. Grao.

Medina, A. (1999). La escuela de la comunidad. La jornada Ojarasca. No. 23

Navarrete, F. (2006). *Las relaciones interétnicas en México*. México- UNAM.

Organización Internacional del Trabajo (1989). Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Recuperado de <http://www.ilo.org/public/spanish//region/ampro/lima/169-convenio.shtml>.

Palacios, J. (1978). *La cuestión escolar*. España, Barcelona Ed. Laia S.A.

Paradise, R. (1991). El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación. En *infancia y aprendizaje CINVESTAV México*.

Pruzzo, V. (2014). COMP. *Didáctica general*. Investigación empírica y discusiones teóricas. Argentina: E-Book.

Rasfeld, L. (2008). Los niños indígenas en escuelas urbanas en Pachuca Hidalgo, Mexico. En Dietz G. *et al.* Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas. Ed. Abya-Yala, Quito, Ecuador.

Ramírez, A. (2017). La educación son sentido comunitario reflexiones en torno a la formación del profesorado. *EDUCACIÓN. Núm. 51. Vo. XXVI. ISSN 1019-9403*. CIDE-México.

Ramírez, N. (2012). La importancia de la tradición oral: el grupo Coyami-Colombia. Revista científica Guillermo de Ockham. Núm. 2. Vol. 10. ISSN 1794-192X

Rebolledo, N. (2014). (coord.) *La formación de profesionales de la educación indígena*. México: UPN.

Rebolledo, N. (2010). Indigenismo, bilingüismo y educación bilingüe en México: 1939-2009. En Velasco, S. Jablonska, A. (Coord.) *Construcción de políticas*

*educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos.*

México: UPN.

Rebolledo, N. (2005). Educación y etnicidad. En Tirzo J. (coord.) *Educación intercultural*. México: UPN.

Regino, A. (1999). Los pueblos indígenas: diversidad negada, *Chiapas, núm. 7*, México: Pie, UNAM-Ediciones ERA.

Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. Cuicuilco. Núm. 52. Mexico.

Sacristán, G. (1997). Docencia y cultura escolar reformas y modelo educativo. Argentina: Editorial Castro Barros.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. (2007) México: SEP.

Segura, M. (2005). El ambiente y la disciplina escolar desde el conductismo y el constructivismo. *Revista Actualidades Investigativas en Educación* Vol. 5. Costa Rica.

Solé, I. (2007). Los profesores y la concepción constructivista. En Coll et al *Constructivismo en el aula*. México: Grao.

Stavenhagen, R. (2008). Los derechos de los pueblos indígenas: desafíos y problemas. *Revista IIDH*. Vol. 48. Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Spradley, J. (1980). Participación en la observación. New York. Ed. Holt, Rinehart and Winston.

Taylor, S. y Bogdan, R (1984). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Nueva York: Paidós.

Torres, J. (1994). Globalización e interdisciplinariedad: el curricular integrado. España: Morata.

Tubino, (2004). Del interculturalismo crítico al interculturalismo funcional. Lima red PUCP

Velasco, S. Jablonska A. (2010). *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas y desafíos*. México: UPN.

Velasco, S. (2003). El movimiento indígena y la autonomía en México. México: UNAM.

Villoro, L. (1996). En torno al derecho de autonomía de los pueblos indígenas. en Benítez *et al.* *Cultura y derechos de los pueblos indígenas de México*. México: Colmex.

Villoro, L. (1998). Estado plural, pluralidad de culturas, México. México, Paidós.

Vértiz, M. (2017). Reformas educativas y cambio institucional a través de la historia. En Vértiz M. (Coord.). *Ensayos históricos sobre reformas educativas en México*. Mexico. Ed. UPN

Zabala, A. (2007). Los enfoques didácticos. En Coll *et al.* *Constructivismo en el aula*. México. Ed. Grao.