



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

TESIS

DIFERENCIAS DE GÉNERO Y PARTICIPACIÓN ESCOLAR DE LAS NIÑAS Y LOS
NIÑOS TRIQUIS EN LA ESCUELA PRIMARIA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

CHRISTOPHER ALEXANDER AYALA BARRERO

ASESORA:

DRA. TERESA DE JESÚS ROJAS RANGEL

CIUDAD DE MÉXICO, OCTUBRE DE 2021.

AGRADECIMIENTOS

A dios por mi existencia, experiencias de vida y encuentro en este mundo con seres humanos valiosos.

A la vida por haberme dado la oportunidad de alcanzar una de mis grandes metas, ser pedagogo.

A mí por la fuerza interior, inteligencia, capacidad, perseverancia, responsabilidad, pericia y compromiso. Por esforzarme cada día a pesar de la adversidad social, familiar, personal. Por convertir los errores cometidos en el proceso investigativo, en oportunidades de crecimiento profesional.

A mi madre Paola María Barrero Durán por haberme dado la vida. Porque siempre serás la mejor mamá que pude haber tenido. Agradezco tus enseñanzas en el plano espiritual, personal y profesional. Gracias por el acompañamiento que me otorgaste a lo largo de mi carrera y la motivación que me diste para seguir adelante. Este logro profesional te lo dedico porque te debo lo que soy y lo que seré.

A mi abuela María de la Luz Durán Solar, mi tío Omar Barrero Durán y mi tío Mariano Barrero Durán, por el tiempo que estuvimos juntos en la tierra compartiendo de momentos memorables. En agradecimiento a su existencia, fraternidad, apoyo incondicional, consejos.

A la Dr. Teresa de Jesús Rojas Rangel por creer en mí, por su paciencia, acompañamiento y motivación. Soy afortunado de que fuera mi mentora, consejera y asesora en el proceso investigativo. A pesar de que la tesis implicó un trabajo exhaustivo, constante y permanente, usted siempre me apoyo. Sin dudarlo volvería a elegirla como directora de tesis, porque admiro su profesionalismo como docente e investigadora educativa en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

A la UPN por las experiencias vividas, los aprendizajes, las amistades construidas, y el crecimiento personal y profesional en sus majestuosas instalaciones.

A todos los docentes que conocí durante mi trayectoria académica en la UPN. Gracias a ustedes maestras y maestros que compartieron conmigo su conocimiento y experiencia.

A mi familia por orientarme, escucharme y ayudarme económicamente y motivacionalmente. Por su cariño, comprensión y apoyo para culminar la Licenciatura en Pedagogía.

Amigas y amigos gracias por haber hecho más ameno mi trayecto por la UPN. Sin dudarlo se qué hice verdaderos amigos. Gracias por enseñarme a darle un sentido y significado a la amistad y permanecer en mi vida.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO I. PRINCIPIOS POLÍTICOS Y JURÍDICOS SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD ÉTNICA

1.1.	<i>El derecho a la educación desde el marco político internacional.....</i>	16
1.1.1.	<i>El <Interés Superior del Niño> y las políticas para la protección del derecho a la educación.....</i>	17
1.1.2.	<i>La diversidad cultural y el derecho a la educación.....</i>	20
1.2.	<i>El marco nacional: el derecho a la educación de todas y todos los mexicanos....</i>	22
1.2.1.	<i>El derecho a la educación de los pueblos indígenas.....</i>	22
1.2.2.	<i>Por una educación igualitaria para los pueblos indígenas y el principio del universalismo.....</i>	24
1.2.3.	<i>La educación de calidad y con equidad como directriz del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024.....</i>	25
1.3.	<i>Hacia una educación centrada en la diferencia y el reconocimiento de la diversidad sociocultural.....</i>	29
1.3.1.	<i>La promoción y adopción de la educación inclusiva.....</i>	30
1.3.2.	<i>Por una educación basada en el reconocimiento de las diferencias socioculturales para los grupos minoritarios.....</i>	34
1.3.3.	<i>El derecho a una educación intercultural para la población indígena.....</i>	37
1.4.	<i>Las niñas y los niños y los niños indígenas (NyNI) y sus derechos en la educación.....</i>	39
1.4.1.	<i>La educación básica de calidad como derecho para las y los NyNI.....</i>	40
1.4.2.	<i>El derecho a la diferencia de las y los NyNI y la manifestación de sus prácticas culturales en las escuelas.....</i>	41
1.4.3.	<i>La no discriminación de las y los NyNI migrantes en los centros escolares urbanos.....</i>	42

1.5. Acciones gubernamentales para la atención educativa a la diversidad.....	45
1.5.1. La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y sus acciones para garantizar la inclusión educativa de los pueblos indígenas.....	46
1.5.2. El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y atención de la población indígena.....	50
1.5.3. La Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) y sus acciones para promover la educación intercultural.....	53
1.5.4. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y el fortalecimiento de los rasgos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas.....	54
1.5.5. La actividad investigativa de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el reconocimiento de la diversidad sociocultural en México.....	55

CAPÍTULO II. CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

2.1. Planteamiento del problema de investigación.....	57
2.1.1. Delimitación del problema.....	58
2.1.2. Justificación de la investigación.....	60
2.1.3 Preguntas de investigación.....	61
2.1.3.1. Pregunta general.....	61
2.1.3.2. Preguntas específicas.....	61
2.1.4. Objetivos de investigación.....	61
2.1.4.1. Objetivo general.....	61
2.1.4.2. Objetivos específicos.....	62
2.1.5. Eje de análisis.....	62
2.1.5.1. Los ejes de análisis como rutas metodológicas de los estudios cualitativos.....	64
2.1.5.2. Los ejes de análisis como categorías en los estudios cualitativos.....	64
2.2. La aproximación conceptual.....	64
2.2.1. Investigaciones sobre las diferencias de género y sus expresiones en los contextos escolares.....	65

2.2.2. Estudios sobre las diferencias de género y la participación escolar de las niñas y niños triquis.....	72
2.2.3. Aportes de los estudios realizados: nuevas rutas para la investigación.....	75
2.2.4. Aportes teóricos sobre las diferencias de género de las y los triquis en la escuela.....	77
2.2.5. Limitaciones de los estudios revisados.....	81
2.3. Metodología.....	82
2.3.1. Método seleccionado.....	85
2.3.2. Características del método documental.....	87
2.3.3. Aspectos técnicos a considerar en la recopilación de la información documental.....	89
2.3.4. El rol del investigador en la investigación documental.....	90
2.3.5. Pasos para la elaboración de un trabajo documental.	93
2.4. Técnicas para la recopilación de información.....	99
2.4.1. Análisis de contenido.....	99
2.4.2. Contribución del método documental al estudio realizado.....	110

CAPÍTULO III. DIFERENCIAS DE GÉNERO, PRÁCTICAS CULTURALES Y PARTICIPACIÓN ESCOLAR

3.1. La noción de diferencia desde una perspectiva social, cultural y escolar.....	121
3.1.1. Las diferencias de género como distinciones biológicas de los caracteres femeninos y masculinos.....	123
3.1.2. El género como construcción social.....	125
3.1.3. El género como un concepto analítico socio-cultural.....	128
3.1.4. Las diferencias de género pensadas desde la escuela.....	132
3.1.5. Campos de poder y relaciones de dominación a partir de las diferencias de género.....	134

3.2. El concepto de cultura desde una perspectiva sociocultural y las prácticas de crianza.....	136
3.2.1. Expresiones culturales y cultura indígena y no indígena de los sujetos en la participación escolar.....	142
3.2.2. El significado y su importancia en la apropiación de la cultura para la construcción de sentidos en la socialización.....	143
3.2.3. Las prácticas de crianza y la apropiación de las diferencias de género.....	146
3.2.4. La socialización familiar y escolar: la transmisión de estereotipos de género.....	149
3.2.5. Estereotipos de género en la escuela.....	152
3.3. El concepto de participación escolar: una forma de expresión en las actividades escolares.....	159
3.3.1. La participación escolar como una decisión y elección.....	160
3.3.2. La participación escolar como forma de socialización y de interacción en las actividades escolares.....	162
3.3.3. La mediación, negociación e intercambio cultural: proceso continuo en la participación escolar.....	163
3.3.4. Escolarización y expresiones culturales en la participación escolar.....	165

CAPÍTULO IV. CARACTERIZACIÓN DE LAS Y LOS TRIQUIS

4.1. Características demográficas de las y los triquis en México.....	169
4.1.1. Regiones originarias de los triquis.....	169
4.1.2. Estimaciones demográficas sobre la población triqui.....	171
4.1.3. Condiciones socioeconómicas.....	178
4.1.3.1. Condiciones económicas familiares.....	180
4.1.3.2. La falta de acceso a los servicios básicos.....	183

4.2. Los desplazamientos como rasgo distintivo de los triquis.....	185
4.2.1. Causas de los desplazamientos triqui hacia otras entidades del país.....	186
4.2.2. Categorías migratorias y desplazamiento de la población triqui.....	188
4.2.3. Los desplazamientos triqui en el país.....	189
4.2.4. Los triquis en la CDMX.....	192
4.3. Aspectos culturales de las y los triquis.....	198
4.3.1. La lengua como factor de identidad.....	199
4.3.2. La lengua triqui como vínculo con la comunidad de origen.....	202
4.3.3. Prácticas culturales y las diferencias de género.....	203
4.4. Condiciones educativas de la población triqui.....	204
4.4.1. Los bajos niveles de escolaridad.....	205
4.4.2. Las y los niños triquis en las escuelas de la CDMX.....	211
4.4.3. Por el reconocimiento de las diferencias culturales en las escuelas.....	213

CAPÍTULO V. PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS TRIQUIS EN LA ESCUELA PRIMARIA

5.1. Las escuelas primarias urbanas y la participación escolar de las y los niños triquis.....	215
5.1.1. Las escuelas urbanas como espacio de tensión, confrontación y transformación cultural.....	216
5.2. Participación escolar de alumnos triquis y no triquis.....	221
5.2.1. Discriminación cultural, lingüística y racial en la participación escolar.....	222
5.2.2. La negociación cultural en las aulas.....	224
5.2.3. El uso de la lengua indígena en las actividades escolares.....	227
5.2.4. El autoreconocimiento indígena en las aulas.....	228

5.2.5. Expresiones de género de las niñas y niños triquis.....	230
5.2.6. Actividades escolares lúdicas, un espacio para la participación escolar de las y los niños triquis.....	230
5.3. Relación estudiantes triquis-docente en la participación escolar.....	233
5.3.1. Formación docente en la interculturalidad.....	234
5.3.2. Docentes promotores de una educación intercultural.....	241
5.4. El método de aprendizaje de los niños triquis.....	243
5.4.1. Conocimiento comunitario y participación escolar de los niños triquis.....	244
5.4.2. Significado atribuido a la primera lengua (L1) y el idioma español.....	245

CAPÍTULO VI. PROPUESTAS EDUCATIVAS PARA LA PARTICIPACIÓN ESCOLAR DE LAS Y LOS NyN TRIQUIS EN LA ESCUELA PRIMARIA

6.1. Incidencia de la formación docente en escuelas urbanas con indígenas.....	249
6.1.1. Políticas educativas para el fortalecimiento de las expresiones culturales.....	251
6.1.2. Educación en y para la diversidad y el intercambio cultural.....	254
6.1.3. Los obstáculos socioculturales que enfrentan niñas y niños triquis en la participación escolar en escuelas urbanas regulares.....	257
6.2. La participación escolar desde el enfoque intercultural.....	258
6.2.1. La concepción sobre la cultura desde el enfoque intercultural.....	260
6.2.2. La atención educativa a la diversidad sociocultural desde la perspectiva intercultural.....	261
6.2.3. El tratamiento pedagógico para los niños triquis en las aulas.....	262

6.2.4. <i>El vínculo escuela- comunidad en la participación escolar de niños triquis.....</i>	263
6.2.5. <i>La concepción del docente y su relación con la participación escolar de las y los niños triquis</i>	264
6.2.6. <i>Las asimetrías culturales de niños triquis y no triquis desde el enfoque intercultural.....</i>	264
6.3. <i>La participación escolar desde la coeducación.....</i>	265
6.3.1. <i>Políticas del Estado para lograr la coeducación.....</i>	267
6.3.2. <i>La coeducación como práctica educativa.....</i>	268
6.3.3. <i>Participación escolar de niñas y niños triquis desde la coeducación.....</i>	269
6.3.4. <i>Universalización como principio filosófico-político para la participación escolar de niñas y niños triquis.....</i>	270
CONCLUSIONES.....	272
REFERENCIAS.....	278
ANEXOS.....	302

PRESENTACIÓN

El presente documento incluye un informe de investigación que tiene como propósito general exponer los resultados del estudio documental realizado sobre las diferencias de género y la participación escolar de las y los niños triquis en la escuela primaria.

La problemática de investigación surge a partir de una experiencia personal. Hace aproximadamente tres años, caminando por la calle Moneda casi esquina con calle del Correo Mayor en el Centro Histórico de la CDMX, fui testigo de discriminación de parte de una familia no indígena a dos niños triquis que se encontraban conversando sentados sobre una manta en la banquetta. La expresión que utilizó esta familia para referirse a los triquis fue, *“son unos retrasados, no deberían estar aquí”*. Los identifiqué como triquis porque una señora que se encontraba caminando a mi lado derecho, le comentó a su familia que se iba a acercar a ver que vendían los triquis. En ese momento no conocía a profundidad quienes eran los triquis, de ahí nació mi elección por este grupo indígena como sujetos de estudio. Después de un tiempo, reflexioné sobre lo que había escuchado y pensé que de fondo, la expresión de la familia referida manifestaba rechazo a la diferencia cultural y a la diversidad que caracteriza a la población indígena.

Por lo que cada día que transcurría recordaba el desprecio que había presenciado hacia las y los niños triquis pero no sabía qué podría hacer para evitar este tipo de comportamientos y actitudes. Simultáneamente, venía a mi mente el recuerdo de una experiencia escolar de discriminación que viví en mi paso por el primer grado de secundaria. Como consecuencia me identifiqué con los triquis que conocí en el Centro Histórico de la Ciudad de México, debido que también enfrenté discriminación en una etapa de mi vida, porque fui rechazado por algunas compañeras y compañeros en las actividades escolares durante un ciclo escolar a causa de mi forma de expresión verbal, como consecuencia de que mi pronunciación tenía un acento similar al del español castellano. Lo cual me generó temor para participar en las clases. Derivado de la vinculación de la problemática de discriminación de los niños triquis y el rechazo que viví en la escuela secundaria, tomé la decisión de fusionar ambas experiencias y emprender una investigación de corte educativo que me permitiera visibilizar las problemáticas que enfrenta la población triqui en los centros escolares urbanos.

La pregunta inicial que me formulé es ¿Cómo se expresan las diferencias de género en las actividades escolares de las niñas y los niños triquis en la Escuela Primaria Doctor Agustín Rivera? Dadas las condiciones que se están viviendo con relación a la pandemia de COVID-19, no era posible realizar trabajo de campo como se tenía previsto al inicio de la investigación presentada, por lo que se decidió realizar un estudio documental. Por lo que la pregunta general tuvo que delimitarse al análisis documental de cómo se expresan las diferencias de género en las actividades escolares de las niñas y los niños triquis en la escuela primaria en general. Por lo que el objetivo se orientó al estudio de las expresiones de las diferencias de género que se manifiestan en las actividades escolares de las niñas y los niños triquis en la escuela primaria.

Sin duda, el dar respuesta al cuestionamiento central del estudio fue complejo, debido a que me enfrenté a los siguientes problemas: la dificultad para delimitar el tema de investigación; el poder encontrar bibliografía específica sobre las y los triquis que abordara aspectos relacionados con las diferencias de género y la participación escolar; así como, la selección e interpretación de datos cuantitativos que fueran útiles para la caracterización de la población triqui.

La falta de localización de bibliografía específica sobre los triquis la resolví durante el proceso de indagación, en la medida en que la literatura revisada me llevó a encontrar líneas de investigación de otros temas como son: expresiones de sexismo hacia las Niñas y Niños Indígenas (NyNI) en las aulas, el lenguaje sexista hacia las y los NyNI, el poder en la participación escolar de NyNI, evaluación de programas educativos para las y los NyNI. Tópicos que me permitieron identificar pistas sobre los textos útiles para la construcción del objeto de estudio. Como consecuencia siempre regresé a mi problema de investigación con nuevos cuestionamientos y referentes teóricos y empíricos que enriquecieron la investigación. Como resultado de la revisión de la literatura y de la revisión permanente de los avances de la investigación quedaron por fuera de este documento algunos borradores. Por lo que, podría caracterizar el desarrollo de la investigación presentada como una especie de vaivén, en la medida en que fue un proceso de ida y vuelta entre el análisis, reflexión, síntesis y escritura.

Respecto a la metodología utilizada en la investigación, el método documental y la técnica análisis de contenido sirvieron para examinar los documentos y facilitar la recuperación, análisis, interpretación y síntesis del contenido implícito en la información.

Las fuentes documentales consultadas inicialmente proporcionaron información teórica sobre la temática indagada y conforme se avanzó en la construcción del objeto de estudio, se generaron aportes de conocimiento desde una perspectiva antropológica-educativa sobre las diferencias de género y la participación escolar de las niñas y los niños triquis en la escuela primaria. Por lo que se puede identificar que logré producir los siguientes hallazgos:

- Las diferencias de género se manifiestan mediante los roles que asumen las niñas y los niños triquis en las actividades escolares. Se observa en que las niñas y los niños de dicho grupo cultural evitan relacionarse con sus compañeros del sexo contrario, prefieren socializar y colaborar con los de su mismo sexo. Y en el caso de las niñas que migran a la CDMX, modifican sus comportamientos, rompiendo con los roles de género tradicionalmente asumidos en sus comunidades de origen, debido a que responden a las agresiones verbales y físicas de sus compañeros varones.
- Las implicaciones de las diferencias de género en las actividades escolares son la tensión, confrontación y negociación cultural. Debido a que en la socialización de los niños triquis y no triquis interactúan una diversidad de valores, prácticas, saberes, conocimientos comunitarios y urbanos. Se encontró que las actividades lúdicas contribuyen a eliminar los prejuicios que se generan en las relaciones escolares de las y los niños triquis. Por lo que la participación de las y los NyN triquis en juegos como el fútbol y atrapadas es menos restringida, debido a que ambos pueden participar sin ser rechazados como consecuencia de su diferencia de género. Dichos juegos favorecen al diálogo cultural de niños (as) triquis con niños y niñas no triquis.

- Las diferencias de género de las niñas y los niños triquis en la escuela primaria comúnmente se recuperan mediante las actividades escolares. Por ejemplo en los libros de texto, en los discursos de los docentes y en la organización de las actividades. Es importante este hallazgo, debido a que es relevador de prácticas sexistas comúnmente manifestadas en las actividades escolares que delimitan los roles de las y los NyN triquis en su participación escolar.
- Las diferencias de género en las actividades escolares de las niñas y los niños triquis en la escuela primaria se pueden recuperar mediante procesos de enseñanza-aprendizaje fundamentados en una perspectiva intercultural y coeducativa. Esto quiere decir que al adoptarse un modelo educativo que propicie el intercambio cultural, el reconocimiento a la cultura indígena y no indígena, el fortalecimiento de valores como la empatía, el respeto y la solidaridad hacia la diversidad sociocultural, se puede conseguir la libertad en la participación escolar de las y los NyN triquis. Con lo que también se lograría fomentar la permanencia educativa de estas niñas y niños.

Para fines explicativos y comprensivos, este informe se dividió en seis capítulos, las conclusiones, los anexos y las referencias, los cuales se presentan a continuación:

En el Capítulo I, se recuperan los principios políticos y jurídicos sobre el derecho a la educación y la atención a la diversidad étnica. Se intentó dar cuenta de los instrumentos internacionales y nacionales vigentes para la protección de los derechos de la infancia, así como de las leyes, los planes, los programas educativos orientados hacia el reconocimiento de la diferencia cultural y lingüística de la diversidad sociocultural. La importancia de recuperar estas normativas es que permiten mostrar sus estrategias y alcances en la atención educativa de las y los NyNI como los triquis. Y que sin embargo, a pesar de los esfuerzos gubernamentales instrumentados mediante acciones educativas focalizadas para las poblaciones indígenas, los resultados obtenidos no han podido garantizar el cumplimiento del derecho a la educación de esta población y garantizar la participación escolar de las y los niños triquis.

En el Capítulo II, se exponen los diferentes elementos del objeto de estudio de la investigación presentada. Los principales componentes abordados en este capítulo son el planteamiento del problema de investigación (delimitación, justificación, preguntas y objetivos tanto generales como específicos) que orientó el desarrollo de la investigación, la aproximación conceptual donde se presentan el estado del arte del tema en estudio y las perspectivas teóricas y definiciones conceptuales que sustentan este estudio, la metodología que fue utilizada como estrategia de recopilación, selección, análisis y sistematización de las fuentes documentales.

En el Capítulo III, se presenta el marco teórico en el que se fundamenta el estudio realizado. En este capítulo se expone una reconstrucción de las diversas corrientes de pensamiento y autores que han abordado diversos temas afines a la problemática que se investigó, así como, el desarrollo teórico de las principales categorías, como son: diferencias de género, prácticas culturales y participación escolar. Esto con el propósito de dar a conocer las perspectivas teóricas socioculturales y educativas que se recuperarán en la investigación.

En el Capítulo IV, se realiza la caracterización de las y los triquis. Para ello, se elaboró una monografía con base en estudios realizados sobre este grupo autóctono. En ese Capítulo de la tesis, se muestran sus rasgos sociodemográficos, sus desplazamientos, sus características culturales y condiciones educativas, que contribuyen a explicar sus formas de participación escolar y las expresiones de las diferencias de género que se observan en las actividades escolares.

En el Capítulo V, se describe cómo se lleva a cabo la participación de las y los niños triquis en la escuela primaria, particularmente en las actividades escolares, donde se exponen las formas de participación diferenciada a partir del género. Para ello, se describen las implicaciones de la incorporación de las y los NyNI en las escuelas primarias urbanas, el papel de las interacciones entre los alumnos triquis y no triquis y de estudiantes triquis con docente, para mostrar la importancia de estas interacciones en la participación escolar. Mostrando cómo la participación de las y los triquis en las escuelas urbanas implica procesos de tensión, resistencia y negociación cultural. Procesos que contribuyen a su desvinculación cultural o a la reafirmación de su cultura triqui.

Y en el Capítulo VI, se desarrollan las propuestas educativas que favorecen la participación escolar de las y los niños triquis en la escuela primaria. Se recuperan las propuestas pedagógicas elaboradas desde una perspectiva coeducativa e intercultural, las cuales promueven los procesos de enseñanza-aprendizaje que facilitan la participación de las y los niños triquis, en la medida en que proponen el reconocimiento de las diferencias culturales y lingüísticas como medio para lograr una educación en y para la diversidad.

Se presenta un apartado con las conclusiones, en las que se formulan los principales hallazgos y reflexiones sobre los alcances que tuvo el estudio desarrollado con relación al cumplimiento de los objetivos de la investigación, así mismo se enuncian algunas preguntas que pueden llevar a futuras líneas de investigación con el propósito de darle continuidad a la temática documentada.

Finalmente, el documento contiene la bibliografía digital e impresa consultada para la elaboración de la tesis. Así como dos anexos, en el primero se localizan los significados de las siglas y acrónimos empleados en la redacción de este trabajo de investigación, y en el segundo, se enlistan los recursos gráficos que sirvieron de apoyo para sintetizar la información presentada.

CAPÍTULO I. PRINCIPIOS POLÍTICOS Y JURÍDICOS SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD ÉTNICA

1.1. El derecho a la educación desde el marco político internacional

Desde el siglo pasado, diversos organismos de carácter internacional ratifican la inclusión de los pueblos indígenas y los miembros de los distintos grupos étnicos a la educación, así como la necesidad de garantizar que reciban una educación de calidad y con equidad. El marco de derecho internacional apela a la protección de la libertad y a la diferencia humana inherente a todas las personas, planteamiento que adquiere relevancia social para el ejercicio de sus derechos educativos y culturales.

El derecho a la educación es considerado como un derecho humano fundamental. La ONU en la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (ONU, 1948, p. 8), en el Numeral 2 del Artículo 26, establece que:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1948, 1959, 1966, 1992, 1996, 2007), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2005) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2006), han impulsado distintas iniciativas para fomentar el reconocimiento y el ejercicio de los derechos políticos, sociales y culturales de todos los seres humanos. Estas agencias internacionales coinciden en el propósito común de que todos los países que conforman los tratados y convenios internacionales y que los estados miembros ratifiquen su compromiso a partir de hacerse responsables de instrumentar políticas y programas regionales y locales, aplicables en sus territorios para lograr el ejercicio pleno del derecho a la educación. En este sentido, se delega a los Estados de los países que integran estas declaraciones la responsabilidad inmediata de asumir lo pactado en los tratados y

convenios internacionales mediante la instrumentación de políticas internas para toda la población de los Estados nacionales.

1.1.1. El <Interés Superior del Niño> y las políticas para la protección del derecho a la educación

Los organismos internacionales abogan por garantizar el derecho a la educación a la población infantil dada su condición de riesgo a ser invisibilizada. Por lo que han acordado el principio del <Interés Superior de la Niñez> en toda acción que se realice en los Estados nación, a fin de generar las condiciones que contribuyan al *desarrollo integral* de todas las niñas y todos los niños (NyN).

La ONU (1959, 1966) y el UNICEF (2006) respaldan jurídicamente los derechos de las y los NyN en los distintos ámbitos de su vida, tales como la educación, la salud y la cultura. Dichos organismos coinciden en considerar el *interés Superior de la Niñez*, como el principio a seguir por todos los Estados nacionales en la instrumentación de políticas o programas orientados a la atención de los niños. Dicho principio, debe normar en todos los ámbitos de la vida social y colectiva, con el propósito fundamental de otorgarles una protección específica a este sector de la población. La ONU y el UNICEF, consideraran a las y los NyN como un grupo vulnerable de la población, por lo que comparten el propósito fundamental de brindarles atención educativa focalizada. Por lo que se promueve que debe ser garantizado el ejercicio de sus derechos por parte de los Estados nacionales. Dicha preocupación jurídica es fundamentada desde la doble condición de las y los NyN en términos de su vulnerabilidad y como sujetos de derecho. En primer lugar, por formar parte del género humano, y en segundo lugar, por ubicarse en un proceso de maduración biológica, física e intelectual como parte de la etapa de la niñez. Razones por las que sufren ciertas restricciones para el ejercicio de su autogobernanza y autonomía jurídica (ONU, 1959, 1966 y el UNICEF, 2006).¹ De ahí que los Estados nacionales, adquieren la responsabilidad de promover y supervisar de manera tutelar el pleno cumplimiento de los derechos de las y los NyN. Por lo que se delega la encomienda

¹ Estos organismos enfatizan que las condiciones por las que los niños requieren de una tutela y protección en la educación, es debido a su falta de desarrollo físico y psicológico.

jurídica a los gobiernos de los Estados nacionales para que en todas sus estrategias políticas se defiendan y antepongan sus intereses sobre cualquier otro interés cultural y educativo de otro sector de la población, a fin de que se procuren los derechos de la niñez en todos los ámbitos de la vida pública de los países.

Como parte de las acciones que se promueven para la atención focalizada de los derechos de las y los NyN, así como para garantizar el bienestar del niño y su protección jurídica, coinciden en que dicha protección debe guiarse por los principios fundamentales de los derechos humanos en condiciones, de *igualdad* y de *equidad educativa*, subrayando la responsabilidad que tienen los Estados parte para garantizar las condiciones de acceso y permanencia en las instituciones educativas.

El UNICEF (2006) agrega que debe promoverse la visibilización de la cultura propia de las niñas y los niños por medio del respeto a sus valores personales. Por esta razón, los Estados nación tienen la responsabilidad de generar mecanismos no solo de acceso, sino de permanencia y la adquisición de aprendizajes valiosos en los procesos educativos. De modo que se pueda contribuir a generar las condiciones educativas propicias para promover el diálogo entre la cultura propia de las niñas y los niños con la cultura de otros niños y promover el respeto y las relaciones interculturales.

Por otra parte, la ONU y el UNICEF apuntan que es imprescindible que los espacios educativos sean un lugar en el que los niños puedan interactuar desde su cultura propia, pero también que sea el espacio donde se propicien las condiciones para garantizar las manifestaciones y expresiones de dicha cultura independientemente de sus diferencias de origen o étnicas.

Respecto al derecho a la educación de los niños, el Artículo 7º., de la *Declaración de los Derechos del Niño* (ONU, 1959, s/p) en el Principio 7, señala que: “El niño tiene derecho a recibir (...) una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social (...)”. Este principio filosófico-político plantea que la educación tiene como propósito principal, el contribuir a generar condiciones educativas de calidad y de equidad a partir de fomentar la participación cultural de cada NyN en su

proceso educativo. Es decir, se expresa una orientación educativa basada en el respeto a la diversidad cultural, en la que la educación que reciben las niñas y los niños debe permitir manifestar los rasgos y expresiones de su cultura.

La ONU y el UNICEF señalan que debido a las precarias condiciones de vida de algunos de los niños es necesario que los Estados de las naciones ofrezcan una protección focalizada hacia este tipo de población, destacando que sea en la educación donde se instrumente un *cuidado especial*, para que todas y todos los y las NyN tengan la posibilidad de participar en la sociedad y en cualquier espacio de la vida colectiva. En este sentido, se promueve en términos jurídicos, el respeto a la libertad de expresión como derecho de los niños, en la que bajo ninguna circunstancia se debe permitir la discriminación o rechazo por razones culturales propias de los niños que integran los distintos grupos étnicos. Por lo tanto, los Estados nación que firman y ratifican estas declaraciones son los responsables de diseñar e instrumentar mecanismos de protección aplicables en su propio territorio para garantizar el ejercicio de este derecho humano.

Hay que destacar que estos tratados y convenios internacionales establecen que las niñas y los niños deben ser respetados y valorados, independientemente de sus diferencias biológicas, económicas, sociales y culturales. Diferencias que constituyen las características propias de su personalidad, y que bajo ninguna circunstancia deben ser menospreciadas o limitadas. Y enfatizan en la responsabilidad compartida que hay entre estos organismos internacionales y las propias instituciones educativas de los Estados nación, para que en su conjunto velen por el cumplimiento de estos derechos. Esto significa instaurar las condiciones en las instituciones escolares para otorgar la educación básica en un ambiente de respeto a la diferencia que promueva el diálogo entre las culturas por medio de la construcción y reforzamiento de los lazos entre los grupos étnicos y con el resto de la sociedad. Donde todos puedan expresar los rasgos propios de su cultura, dejando de lado las prácticas discriminatorias que atentan contra los diversos grupos étnicos.

1.1.2. La diversidad cultural y el derecho a la educación

En lo relativo a la protección del derecho a la educación del sector de la población indígena, señalan que se deben de instrumentar los mecanismos políticos para otorgar la atención a este tipo de población considerando como principios rectores, la no discriminación por motivos de sexo, origen étnico o cultural, la dignidad y la libertad humana. Además de atender las necesidades propias de cada país desde los derechos aplicables para toda la población nacional.

Se comparte la postura común al destacar que el derecho a la educación, es un derecho de todas las personas y de todos los pueblos de cada nación. Con base en este planteamiento, se acuerda la gratuidad y la obligatoriedad de la educación básica para toda la población, independientemente de cualquier tipo de diferencia. Todos coinciden en pensar a la educación como instrumento para generar las condiciones propicias en los Estados nación, para que los grupos étnicos puedan expresar los rasgos de su cultura propia en la sociedad y en todos los espacios de la vida colectiva.

Los organismos internacionales respaldan la atención a la diversidad cultural de la población, por lo que debe de ofrecerse la atención a todos los sectores de las sociedades, en especial la atención a los grupos minoritarios que viven en los estados nacionales debido a su condición de vulnerabilidad.

La ONU (1992, 2007) y la UNESCO (2005), afirman que los <Estados parte>, deben realizar acciones concretas en sus países para hacer cumplir este derecho a partir de las condiciones sociales, políticas, económicas, culturales y educativas que se mantienen en sus territorios. En consecuencia, proponen focalizar la mirada en la diversidad cultural y étnica existente en cada uno de los diferentes países. Se apuesta por generar mecanismos políticos y jurídicos para el diálogo mediante negociaciones con la población autóctona que reside en los diferentes países, de manera que dichas acciones, den paso al reconocimiento, protección y el enriquecimiento cultural de los grupos étnicos, con el propósito de vitalizar las expresiones de la cultura propia. Con ello se pretende fortalecer el uso y reforzamiento de las expresiones culturales propias de los grupos étnicos. De tal forma, que las personas pertenecientes a las minorías étnicas, puedan mejorar sus

condiciones sociales, políticas, económicas, educativas y manifestar sus prácticas culturales propias y qué estas sean respetadas por el resto de las personas no pertenecientes a las minorías étnicas.

La ONU (1992, 2007) y la UNESCO (2005), señalan que promover el respeto a la cultura de los grupos originarios, contribuye a la participación e involucramiento de los pueblos indígenas en la sociedad. Además de que, es necesario que los Estados que ratifican los acuerdos internacionales, pongan en marcha diversas estrategias que aminoren los daños históricos causados a los grupos étnicos ante la falta de reconocimiento de su cultura propia. Por lo que es necesario instrumentar políticas educativas, no solo de reconocimiento sino de conservación, protección y enriquecimiento de la cultura de los diferentes grupos étnicos.

Dichos organismos coinciden en que la postura política que deben tener los Estados nación hacia los grupos étnicos es de protección, y hacen hincapié en que el cuestionar de manera peyorativa las formas en las que los pueblos indígenas manifiestan su cultura debe ser ajeno a la educación. No obstante, señalan que lo que no le es ajeno a la educación, es el tratamiento de la diferencia cultural. Por consiguiente, insisten en la necesidad de atender de manera focalizada a los pueblos indígenas otorgándoles protección jurídica, no solo para que sean respetados y reconocidos en la sociedad, sino para que estos principios se expresen en la educación que reciben con el ánimo de conseguir que sean más valorados. Amparan la libertad de los grupos étnicos, y por ende la de sus integrantes, para ejercer plenamente sus derechos culturales y educativos. Dicha libertad, implica la posibilidad de manifestar los rasgos y las expresiones de su cultura propia en la educación que reciben, lo que no solo atiende a la preocupación que se tiene para velar por la cultura propia de los grupos étnicos y mantenerla viva, sino también para garantizar una educación de calidad y con equidad para todas las etnias de los Estados nacionales.

La ONU (1992, 2007), agrega que no hay predilección o derechos especiales en cuanto a las diferencias de género, en términos de la atención educativa que se debe ofrecer por parte de los Estados nación, señalando que la protección de los derechos, es igual para las mujeres y los hombres indígenas. Expresando la preocupación por erradicar algún

tipo de discriminación por diferencias de sexo o género, lo que podría sumarse a la discriminación por el origen cultural o étnico, y que pudiera ser motivo de mayores desventajas en las oportunidades educativas para los grupos étnicos.

1.2. El marco nacional: El derecho a la educación de todas y todos los mexicanos

En México, la educación es un derecho que tiene toda la población y está establecido en el Artículo 3°. de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (CPEUM) (DOF, 2020):

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias (...) además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica (p. 5).

En este Artículo se expresa la normatividad jurídica, en materia del derecho a la educación, y se establece que es un derecho al que todos los mexicanos deben tener acceso, independientemente de cualquier diferencia. Siendo la obligación del Estado impartir la educación en todo el país, junto con los gobiernos de las entidades federativas, de manera obligatoria y gratuita sin distinción alguna: raza, sexo, género, condición social, económica u origen étnico. Se plantea que todas y todos los ciudadanos deben tener acceso a la educación por lo que se deberán de generar los mecanismos que contribuyan a ejercer este derecho por parte de toda la población. Por lo que existe la necesidad de instrumentar políticas y programas que promuevan condiciones educativas para la inclusión y el logro de una educación de calidad y con equidad.

1.2.1. El derecho a la educación de los pueblos indígenas

La educación es un derecho para toda la población y está respaldado por distintas leyes. Dichas leyes enfatizan la defensa de los pueblos indígenas y establecen las garantías para el pleno ejercicio de este derecho. En la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (CPEUM) (DOF, 2020) y la *Ley General de Educación* (LGE) (DOF, 2019) esta decretado que el Estado Mexicano deberá garantizar que en cada una de las

entidades federativas se imparta una educación orientada por un enfoque intercultural y bilingüe. Esto con el propósito de asegurar una educación en la que prevalezca el reconocimiento a la diversidad cultural y étnica, mediante la inclusión de todos los pueblos indígenas al Sistema Educativo Nacional (SEN), así como velar por el ejercicio pleno de este derecho para estos grupos de la población.

Además el Estado es el responsable de promover una educación que sea respetuosa hacia la diversidad sociocultural, mediante la implementación de planes y programas que fortalezcan la manifestación de las diferentes lenguas indígenas y las prácticas culturales de los pueblos originarios. En este sentido, se señala que la educación pública será un medio para alcanzar la inclusión de las y los indígenas a la sociedad.

La educación de los pueblos indígenas es un derecho que está asentado en el Artículo 56 de la *Ley General de Educación* (LGE) (DOF, 2019, p. 21) donde se señala que: “La educación indígena debe atender las necesidades educativas de las personas, pueblos y comunidades indígenas con pertinencia cultural y lingüística; además de basarse en el respeto, promoción y preservación del patrimonio histórico y de nuestras culturas”. En este Artículo, se plantea que una de las características que deberá tener la educación que se imparta para los pueblos originarios, es que deberá ser adaptada a las condiciones propias de las y los indígenas, particularmente respetando sus diferencias culturales y lingüísticas. Con el propósito de visibilizar la diversidad sociocultural que caracteriza a la sociedad mexicana.

Raesfeld (2009) dice que el Estado Mexicano tiene la responsabilidad de educar en contextos caracterizados por la diversidad social, cultural y étnica. Por lo que hay la necesidad de generar nuevas formas de educar orientadas desde la política educativa, con el fin de ofrecer una educación intercultural para todos los sectores y grupos socioculturales del país.² Por esta razón, es indispensable que el Estado Mexicano

² Además la autora citada dice que la migración es uno de los fenómenos que ha caracterizado a las sociedades modernas a lo largo de los últimos años, generando múltiples realidades e intensificando los procesos de diversificación cultural. Particularmente, en el caso de los grupos indígenas que tienen la

asuma el reto de instrumentar una política educativa para otorgar una atención educativa pertinente para las y los niños indígenas. Blanco (2017) y Horbath y Gracia (2018) coinciden en que la diferencia cultural de las niñas y los niños indígenas puede ser motivo de discriminación en las escuelas urbanas, debido a que estos espacios educativos en su mayoría son integrados por población no indígena. En este sentido, enfatiza en la necesidad de generar una política educativa fundamentada en un enfoque intercultural para garantizar mejores condiciones para los pueblos indígenas en los centros escolares. Agregan que es indispensable que el Estado Mexicano impulse programas educativos que contribuyan a consolidar un enfoque intercultural, debido a que con estas acciones comenzaría un proceso de inclusión educativa, lo cual garantizaría una educación de calidad para las niñas y los niños indígenas (NyNI).

1.2.2. Por una educación igualitaria para los pueblos indígenas y el principio del universalismo

Para algunos autores, como Horbath y Gracia (2016), Ulloa (2011), Buela (2004) y Bracho (2002), la educación es un derecho humano del que dependen otros derechos, por lo tanto debe ser ejercido y procurarse su cumplimiento no solo por el Estado Mexicano sino por toda la sociedad. Por lo que la educación es concebida como una responsabilidad compartida.

Por otra parte, la educación tiene una funcionalidad como vía para alcanzar distintas oportunidades sociales por lo que al no cumplirse este derecho se obtaculiza el ejercicio de otros derechos sociales, culturales, económicos y políticos de la población (Bracho, 2002). Además de que no solo consiste en garantizar el acceso a las instituciones escolares particularmente de los grupos en desventaja sino también garantizar su permanencia dentro de estas instituciones. La autora citada anteriormente, señala que la educación debe guiarse por el principio jurídico de la *universalización*, lo que implica concebir a la educación como un derecho para todos. De manera que, el principio de la

necesidad de desplazarse de sus territorios a las zonas urbanas, debido a sus limitadas condiciones económicas y cuyos hijos asisten a las escuelas de las ciudades.

universalización en la educación significa reducir las brechas generadas por la desigualdad de oportunidades que existe en la educación, y que se presentan a lo largo de la escolarización. Por lo que la permanencia educativa, es uno de los retos que enfrenta el Estado particularmente con los grupos minoritarios.

Una educación fundamentada en el principio jurídico del *universalismo*, contribuye en principio (como primer nivel de oportunidad) a garantizar que todas las personas tengan acceso a las mismas oportunidades educativas sin importar sus diferencias culturales con el propósito de mitigar las desigualdades sociales. En este sentido, pensar en una educación universal es pertinente para lograr el acceso de toda la población, y combatir a las restricciones que comúnmente enfrenta la población vulnerable en el ejercicio de su derecho a la educación. Debido a la carencia de políticas públicas y programas eficientes que otorguen atención educativa a la población vulnerable y que contribuyan a su inclusión educativa.

1.2.3. La educación de calidad y con equidad como directriz del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024

En México, en términos políticos, lo que se ha hecho para atender a la diversidad sociocultural es velar por mejorar la calidad y por una mayor equidad como principios fundamentales de la educación a través del diseño e instrumentación de planes y programas encaminados a la atención educativa para la diversidad. En el *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024* (DOF, 2019b), que impulsa el Estado Mexicano se aprecia un cambio en el paradigma de la política educativa, este paradigma se orienta hacia la construcción de un Estado de Derecho. De este modo, se reconoce a la educación como un derecho de todas y de todos los mexicanos. Para tal efecto, se promueve el respeto a la diversidad cultural donde se priorice la libertad de los pueblos indígenas para manifestar su cultura, además se subraya el compromiso de otorgarles garantías para que tengan las mismas oportunidades educativas que el resto de la sociedad, teniendo como principios rectores <La igualdad de oportunidades> y la <No discriminación>.

El *Plan Nacional de Desarrollo 2019–2024* (DOF, 2019b) propone impulsar la política de la *Dignificación de los centros escolares* como respuesta a la sociedad, pero también se

plantea como estrategia política para resolver la trasgresión al derecho educativo realizada por parte de los gobiernos de los sexenios anteriores. Cabe destacar que, el actual gobierno se compromete a incrementar su financiamiento, y a otorgar atención focalizada en la educación básica a la diversidad sociocultural, a partir de acciones afirmativas, con el propósito de generar las condiciones para que los indígenas accedan a mayores oportunidades para el ejercicio del derecho educativo. En el *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024* (DOF, 2019b) se señala:

Propugnamos un modelo de desarrollo respetuoso de los habitantes y del hábitat, equitativo, orientado a subsanar y no a agudizar las desigualdades, defensor de la diversidad cultural (...), consciente de las necesidades de los habitantes futuros del país, a quienes no podemos heredar un territorio en ruinas (s/p).

Sin embargo, Horbath y García (2016) y Ulloa (2011) coinciden en que la educación como derecho es todavía una tarea pendiente en México, porque si bien está planteado en la CPEUM, en la legislación vigente y en la política educativa, en términos reales no se ha logrado garantizar el ejercicio de este derecho. Por lo que destaca el planteamiento de que es necesario, no solo otorgar el acceso a la educación sino también lograr una educación de calidad y con equidad. Dichas finalidades se ven permeadas por la desigualdad, la pobreza, la marginación y la exclusión, debido a que estos factores estructurales, atentan contra las oportunidades educativas de la población, principalmente de aquellos grupos vulnerables que, entre otras razones, radican geográficamente lejos de sus territorios originales, como sucede con los pueblos originarios.

La atención educativa a los pueblos originarios, sigue siendo una problemática vigente, lo que se expresa en la falta de calidad en la educación que se les otorga. Ulloa (2011, s/p) afirma:

En lo que se refiere a las exclusiones del ejercicio del derecho a la educación de la población indígena de 6 a 14 años de edad, a los 133,018 niños hablantes de lenguas indígenas que no pudieron inscribirse a una escuela en el ciclo escolar 2005-06, se sumaron los 22,043 que las escuelas de esa modalidad no fueron capaces de retener durante el mismo ciclo escolar.

A partir de la problemática que representa el poder ofrecer una educación de calidad y con equidad, que genere mecanismos y condiciones favorables en las instituciones escolares para que en la educación que reciban las y los NyN que provienen de los pueblos indígenas puedan expresar las manifestaciones de su cultura, y con ello se conserven y revaloricen sus culturas propias.

Horbath y García (2016) y Ulloa (2011) señalan que en los últimos años la inversión al sector educativo por parte de los gobiernos federales y estatales ha sido inestable, debido a que asciende y desciende el monto destinado a este ámbito por parte del Estado Mexicano. INEE ([2013] citado por Horbath y García, 2016, p. 184) señala que: “(...) el gasto nacional en educación hasta el año 2011 (en dólares de 2012) ha venido ascendiendo, sin embargo los últimos años muestran un retroceso que se explica por el bajo crecimiento económico y el efecto de las reformas económicas.”

Lo que muestra la desatención a la educación por parte del Estado Mexicano, expresado en los escasos recursos financieros y la inequitativa distribución del presupuesto de la federación para este rubro, que ha resultado insuficiente en los últimos años, y que además ha ido disminuyendo a lo largo del tiempo, lo que en sí mismo ha dificultado el cumplimiento del compromiso del gobierno mexicano para combatir la desigualdad social y educativa de la población nacional. Por estas razones, es evidente que durante la última década se ha frenado la lucha contra la desigualdad educativa. A consecuencia de la falta de mayor financiamiento al sector educativo, se ha generado un retroceso en el logro de la permanencia de los alumnos en las instituciones escolares, razón por la que se ha acentuado la exclusión educativa de ciertos sectores vulnerables de la población como los pueblos indígenas.

El papel de los gobiernos de las distintas entidades federativas del país se reduce únicamente a ejecutores de la política educativa, debido a que únicamente se encargan de instrumentar las políticas dictadas por parte del gobierno federal. Por esta situación, en este último nivel de gobierno se requiere considerar las necesidades educativas y la autonomía necesaria para las entidades federativas en la instrumentación de acciones locales que garanticen el cumplimiento del ejercicio del derecho educativo. De lo contrario, los estados del país, enfrentarían dificultades para atender las necesidades

educativas y culturales diferenciadas de la población local. Horbath (citado en Horbath y García 2016, p. 180) señala que: “Los cambios no nutren la consolidación del federalismo educativo, por lo cual se puede concluir que la acción de los Estados en materia educativa se limita a la operación o ejecución de las disposiciones normativas y programáticas del nivel central del gobierno (...)”.

La falta de autonomía en materia educativa por parte de los gobiernos estatales favorece las desigualdades sociales de la población en las entidades federativas, como en el caso de la Ciudad de México y cualquier otro estado de la república mexicana, debido a que la política educativa nacional implementada restringe la capacidad de decisión de los gobiernos estatales para proponer mecanismos particulares que contribuyan a resolver las problemáticas educativas de su territorio. En este sentido, aún queda irresuelto el reto educativo de lograr la calidad de la educación y el poder ofrecer una educación pertinente que responda a las necesidades educativas locales.

Horbath y García (2016) y Ulloa (2011) coinciden en que hay un avance en el cumplimiento del derecho a la educación, en términos del acceso a las instituciones escolares. Sin embargo, prevalece la ineficiencia de los mecanismos de retención de los educandos. Dichos mecanismos son en parte las políticas educativas del país, que se soportan en los planes y programas sin que necesariamente estén articulados a las necesidades educativas locales. Para estos autores, históricamente ha sido evidente la necesidad del enfoque compensatorio³ de atención a la población vulnerable mediante el desarrollo e implementación de distintas políticas y programas educativos en México, a fin de poder garantizar el derecho de las poblaciones en desventaja a recibir una educación de calidad. Y señalan que uno de los mayores retos para la educación es:

³ El enfoque compensatorio pretende la nivelación del derecho a la educación de las personas de origen indígena con las personas de origen no indígena, mediante la asimilación de la cultura escolar hegemónica, con el propósito fundamental de abatir las históricas desigualdades que se mantienen en estos sectores de la población al interior de las instituciones escolares y con ello lograr sus permanencia educativa. Es decir, con esta política se pretende una educación que se oriente hasta alcanzar una igualdad diferenciada que permita a todas y todos los sujetos expresar sus diferencias socioculturales.

(...) (*asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre los grupos de la población*) se basa en la necesidad de incluir a todos los grupos de la población, atendiendo las particularidades de los grupos de población que más lo requieren; especialmente con estrategias que contemplen la diversidad cultural y lingüística. (Horbath y García, 2016, p. 181).

En estos planteamientos se afirma que la inclusión y la equidad educativa son algunos de los principales desafíos que actualmente tiene el Estado Mexicano, puesto que solo se ha logrado avanzar en la cobertura y en el acceso más no en la permanencia. En este sentido, la permanencia en las instituciones educativas representa un alcance mayor de concreción del ejercicio del derecho a la educación. Donde se implica el acceso a una educación de calidad no solo normada por los principios jurídicos básicos, que plantean que la educación debe ser *pública, laica, gratuita y obligatoria*. Ya que desde el otorgamiento de una educación de calidad se promueve el ejercicio concreto de este derecho para toda la población y la igualdad de oportunidades educativas al interior de las instituciones escolares.

Mendoza (2017) agrega que la permanencia educativa aún forma parte del ideal que se pretende alcanzar en la educación básica a partir de las políticas implementadas por el Estado Mexicano. Sin embargo, todavía es un reto del SEN generar las condiciones y mecanismos al interior de las instituciones escolares, para asegurar la retención de las y los NyNI en las escuelas a pesar de sus diferencias culturales.

1.3. Hacia una educación centrada en la diferencia y en el reconocimiento a la diversidad sociocultural

El Estado Mexicano es el responsable de generar mecanismos que promuevan una educación de calidad para todos, mediante el reconocimiento a la diversidad sociocultural y por esta razón debe orientar las políticas educativas hacia el reconocimiento de la *diferencia*. En este sentido, debe cooperar en la construcción de una educación intercultural que permita el acceso y permanencia de las minorías étnicas, lo que en sí mismo implica guiar la educación mediante el principio político de la *<inclusión educativa>* a partir de generar las condiciones institucionales que garanticen el ejercicio de este

derecho por parte de los pueblos indígenas (Martínez, Mendieta, Villarroel, Dorantes, Orihuela y Cruz 2015 y Mendoza, 2017).

Además, es necesario repensar el concepto de *ciudadanía* desde las políticas educativas del Estado Mexicano puesto que comúnmente no se reconoce dentro de esta categoría a los pueblos indígenas, lo que en sí mismo se traduce en limitantes para el ejercicio de su derecho a la educación. Así mismo, es indispensable, pensar en una educación orientada por el principio político de la <no discriminación>, debido a que por lo general los indígenas son discriminados por sus diferencias en razón de su diferencia cultural (Cortina, 2009 y Gómez 2015).

1.3.1. La promoción de la inclusión educativa por la UNESCO y la adopción de la educación inclusiva

La población indígena recientemente ha sido objeto de estudio en las distintas políticas gubernamentales del país, debido al alto grado de marginación que en la actualidad enfrenta este sector de la población (Martínez, *et. al.*, 2015). Dicha marginación se atribuye a las carencias económicas de las y los indígenas en sus comunidades de origen, pero también a las desigualdades sociales que enfrentan y para lo cual ha sido necesario instrumentar por parte del Estado algunos programas que contribuyan a ofrecer una educación diferenciada. Cabe señalar que esto ha generado un debate⁴ por parte de los distintos Organismos internacionales, por lo que es necesario clarificar este planteamiento, puesto que de él depende el diseño y desarrollo de las políticas y programas de atención a la diversidad instrumentados por cada país.

La política de la UNESCO (2005) para la atención a los pueblos indígenas pretende garantizar el derecho a la educación a los pueblos originarios y se orienta por el principio

⁴ Martínez, *et. al.*, (2015) afirman que el debate a nivel internacional generado en los últimos años por los Organismos internacionales y los Estados nacionales, consiste en una discusión que versa sobre la definición de la *población indígena* que se debe adoptar consensuadamente, debido a que señalan que esto contribuye al diseño y desarrollo de las políticas de atención a los pueblos indígenas mediante las acciones instrumentadas por cada país; a pesar de que el significado atribuido a la categoría *indígena*, varía de sociedad en sociedad y generacionalmente.

jurídico de *inclusión educativa*. Mientras que algunos Organismos nacionales como la Secretaría de Educación Pública (SEP) han adoptado la noción de *educación inclusiva* (Mendoza, 2017). Mediante el proyecto de la educación intercultural bilingüe de dicha institución, con la que se pretende lograr una atención educativa que permita reconocer las diferencias culturales y/o étnicas de las y los integrantes de pueblos indígenas en las escuelas, y para erradicar las prácticas discriminatorias que se ejercen hacia estos grupos vulnerables y que contribuyen en su exclusión educativa. Por esta razón, es necesario llegar a un consenso sobre la noción de *inclusión educativa*,⁵ puesto que algunas instituciones han hecho mal uso de esta concepción y sus efectos se traducen en las políticas y programas instrumentados por el Estado, en los que se emplea esta acepción de manera generalizada para referirse a la atención que requiere la población excluida del SEN, sin considerar en este planteamiento específicamente las diferencias étnicas/culturales.

Como afirma Mendoza (2017), en México recientemente se ha dado un cambio de paradigma en cuanto a la concepción que se tiene de los pueblos indígenas y el Estado ha cobrado conciencia sobre la educación que se ofrece en las escuelas a partir de los planteamientos de la UNESCO. En los que se enfatiza la necesidad de una *inclusión educativa*, debido a que es indispensable lograr una *educación para todos*. En este

⁵ Ainscow, Mel, Booth y Dyson ([2006] citados por Mendoza, 2017, p. 56) proponen distintos enfoques desde los cuales abordar el concepto de inclusión educativa. Cabe destacar que la característica que comparten estos enfoques es que mantienen una estrategia mediante la que promueven otorgar una atención educativa a la diversidad sociocultural para saldar las distintas formas de marginación y exclusión social que históricamente han enfrentado. Por lo tanto, las principales orientaciones que propone para lograr la inclusión educativa son encaminadas hacia la población vulnerable con las siguientes características, por ejemplo; a) personas con capacidades diferentes, personas con conductas disruptivas, personas en situación de desventaja social y *exclusión*, personas concebidas a partir del vínculo escuela-comunidad. Así mismo se promueve a partir de la inclusión educativa, el rescate educativo de todas y de todos los individuos que ha propuesto la UNESCO, desde una nueva perspectiva basada en los derechos humanos y orientada por algunos principios jurídicos, tales como la *equidad*, la *participación*, la *comunidad*, la *compasión*, el *respeto por la diversidad* y *sustentabilidad*. En este sentido; se concibe a la escuela como un espacio de atención múltiple, debido a la diversidad cultural y social de las personas que la integran.

sentido, destaca que los gobiernos nacionales, las instituciones gubernamentales y no gubernamentales, así como la sociedad civil, deben cooperar de manera conjunta para lograr estos propósitos. Esta idea es central en sus planteamientos del derecho a la educación y ha sido recuperada por las políticas educativas del Estado Mexicano, con lo que ha apoyado el enfoque de una educación intercultural propuesto por la UNESCO, mediante la inclusión educativa a partir de la que se pretende lograr una educación pluralista.

Por lo tanto, este replanteamiento sobre el derecho a la educación ha redefinido la perspectiva de las instituciones educativas para otorgar una atención a los pueblos indígenas.

Cortina (2009) agrega que reconocer la diferencia cultural de las personas es el inicio de la construcción de un *ciudadano del mundo*.⁶

Y con ello, a su vez se contribuye en la conformación de un *pluralismo*⁷ que les otorga el derecho a manifestar los rasgos y las expresiones de su cultura propia en la sociedad nacional. Según este mismo autor, la *ciudadanía*⁸ hace acreedoras a las personas según las políticas a tres tipos de derechos: los derechos políticos, los derechos civiles mismos de los que forma parte la educación, y los derechos sociales. Así mismo, la adquisición

⁶ Cortina (2009) emplea la categoría *ciudadanos del mundo* particularmente para referirse a los indígenas, la utiliza para caracterizarlos como sujetos culturalmente cooperativos y participativos en y con el mundo, es decir, desde esta postura los sujetos son concebidos como sujetos “abiertos a las distintas culturas” y esta perspectiva aporta elementos para la construcción de una sociedad y una cultura global en la que todas las personas tengan la posibilidad de reconocerse e identificarse, sin que sean discriminados por su origen cultural y/o étnico.

⁷ Cortina (2009) recupera la categoría *pluralismo*, que no es otra cosa que una nueva oportunidad para las y los indígenas, en tanto que les conforma una sociedad con apertura al diálogo cultural.

⁸ Para Cortina (2009) la noción de *ciudadanía* es entendida como un proceso que sucede como producto de la relación del sujeto-Estado que se orienta por los principios jurídicos de la igualdad, la libertad y la dignidad. Además, se compone de tres elementos, el status legal, moral, identitario. Así mismo, refiere a una concepción del mundo en la que prevalece la diferencia cultural y esta idea está presente en los mecanismos establecidos por las políticas regionales y estatales facultadas para definir el modo en que se debe alcanzar dicha ciudadanía.

de la ciudadanía otorga a los *indígenas metropolitanos*,⁹ la oportunidad de generar un intercambio cultural con otros sujetos que viven en las zonas rurales y en la periferia de las zonas urbanas. Por lo tanto, propone recuperar el principio del *multiculturalismo*,¹⁰ desde las propias políticas del Estado Mexicano para transformar la concepción que se tiene de la *ciudadanía* en las sociedades y para ello se requiere dar paso a una educación en la que se permita la participación de todos los grupos étnicos desde su cultura.

Mendoza (2017) dice que los cambios en el SEM que conlleva la inclusión de los pueblos indígenas en la educación, depende de la noción que tenga el Estado y sus instituciones de este principio político, lo que en sí mismo define las orientaciones que guían el cumplimiento del derecho a la educación.

Apostar por una educación con igualdad representa educar desde la integración¹¹ de los pueblos indígenas al SEM, sin tomar en cuenta las implicaciones lingüísticas y culturales que este proceso conlleva. Significa promover una educación general guiada solamente por el principio político del *universalismo simple* en el que se pretende que toda la población tenga las mismas oportunidades educativas sin reconocer las diferencias y las desventajas de los sujetos por razones culturales, étnicas, de género entre otras. Contrario a la educación en y para la diferencia, en la que se propone otorgar una educación intercultural, guiada por el principio jurídico de la *equidad educativa*. Lo que

⁹ La categoría *indígenas metropolitanos* es utilizada para explicar como se ha implementado la noción de ciudadanía con los indígenas, a partir de los procesos de movilidad de esta población que son motivados por la búsqueda de oportunidades económicas que se les niega en sus lugares de origen y en las ciudades (Cortina, 2009).

¹⁰ La categoría *multiculturalismo* para el autor anteriormente citado, hace referencia a que toda realidad social es caracterizada por su diferencia cultural, debido a las múltiples culturas de los distintos grupos sociales que conviven en las sociedades modernas y que reconocen la diversidad cultural.

¹¹ La política del integracionismo propone la construcción de una sociedad basada únicamente en el uso de características culturales y lingüísticas de la cultura nacional. Razón por la que desde la política del integracionismo es invisibilizado el reconocimiento a las prácticas de la cultura originaria. Además la política del integracionismo actúa como una fuerza coercitiva que promueve el desconocimiento de los pueblos indígenas, lo que en sí mismo conlleva la desintegración como pueblo originario (Mar, 2011, p.120).

implica más apoyo a los subsistemas de educación indígena en la medida en que estos se ocupan de atender a la población indígena.

Gómez (2015) afirma que el derecho a la educación básica debe mantenerse vigente mediante el reconocimiento no solo a la identidad sino a la cultura propia de los miembros de los grupos étnicos. De este modo, el Estado es el que debe encargarse de generar los mecanismos estratégicos desde sus políticas, para garantizar el ejercicio de los derechos humanos por parte de los integrantes de los pueblos indígenas. La educación es una oportunidad para superar la desigualdad social y cultural al pensarse como una educación de calidad, para que las expresiones culturales de los indígenas tengan cabida en la educación que reciben, de modo que en este espacio, refuercen algunos rasgos de su cultura e incluso el reconocimiento de la misma por parte de los otros, lo que en sí mismo contribuye a desarraigar algunas prácticas sociales peyorativas hacia las diferencias, que colocan a los indígenas en desventaja.

1.3.2. Una educación basada en el reconocimiento de las diferencias socioculturales para los grupos minoritarios

Buela (2004) señala que el consenso disfrazado de *universalismo* en las políticas internacionales es una muestra de la fuerza cohesiva y totalitaria de los grupos de poder, que en el caso particular de los gobiernos es manipulada por el Estado y recae sobre los pueblos minoritarios. De esta manera, el Estado actúa como mecanismo reproductor de la ideología del *universalismo*, que hace que en el desarrollo de sus propias políticas nacionales, se acrecienten las desigualdades de todo tipo. Por lo que: "(...) es dable rescatar la función ético-política del disenso que consiste aquí en expresar la opinión de los menos, de los diferentes, ante el discurso homogeneizador de la ética discursiva o comunicativa que sólo otorga valor moral al consenso." (Buela, 2004, p. 82).

Este planteamiento, señala que la diferencia es un rasgo humano que está presente en todas y todos los seres humanos y trasciende a todos los espacios en los que se relacionan. En este sentido, el disenso es una nueva perspectiva que rompe con el discurso hegemónico del Estado y por esta razón, promueve el reconocimiento del derecho a disentir, pero también a la diversidad. Esto quiere decir, que otorga una nueva

formar de ver las realidades sociales en favor del cambio y la transformación de las estructuras dadas, lo que permite reivindicar el papel de la diversidad sociocultural, mediante la participación de los grupos que comúnmente son invisibilizados por las estructuras de gobierno y en la sociedad.

Desde la teoría del disenso se explica el modo de desarrollo de las políticas nacionales (Buela, 2004). En este sentido, el disenso significa dar la voz a la diferencia social arraigada y contenida en los grupos minoritarios. Pero también el disenso, es una manera de realizar acciones como una alternativa para la participación de las *minorías*. Quienes debido a su condición de vulnerabilidad, se mantienen como fuerzas contrarias al común de la sociedad y a quienes constantemente los grupos de poder tratan de silenciar y obligar a la asimilación cultural¹² desde la imposición de una forma particular de mirar el mundo y todo lo relacionado a él.

Desde el disenso es posible cuestionar lo hecho y lo asumido de la realidad social, por lo tanto se señala la ineficiencia que hay en la *representatividad política* de los países, porque esta condición delega la soberanía en la instrumentación de políticas nacionales

¹² La política de asimilacionismo está dirigida a las poblaciones migrantes y promueve el aprendizaje de la lengua, los *valores* y *costumbres* de la cultura dominante, lo que de acuerdo a esta política es necesario para la aceptación de los grupos minoritarios en la sociedad *receptora*. De manera que las prácticas culturales de las poblaciones minoritarias son encaminadas hacia el ocultamiento en los espacios colectivos y únicamente es permitida la expresión de las prácticas culturales al interior de las comunidades de origen (Forero, 2014, p. 22). También es importante destacar que el asimilacionismo es impulsado por el movimiento indigenista y forma parte del proceso de aculturación, debido a que es una etapa por la que las poblaciones indígenas atraviesan antes de ser aculturizados (Herkovits [1936] citado por Haefner, 1936, p. 10). Una característica relevante de la política del asimilacionismo es que cuando se da la participación de las poblaciones indígenas en la sociedad nacional, de fondo se generan procesos de desidentificación indígena, en la medida en que desde esta política es reforzada una integración de los indígenas a la cultura dominante (Haefner, 1936). En este sentido vale la pena subrayar que el asimilacionismo ha sido una política con la que los gobiernos de países latinoamericanos (*como México*) han ofrecido una atención social, cultural y educativa a las poblaciones indígenas. No obstante la política del asimilacionismo tiene distintos matices en las realidades sociales, puesto la manera de ejecutar esta política depende directamente de los gobiernos, en la medida en que para su cumplimiento, recurren a estrategias tan sutiles como el convencimiento de las personas o extremistas como el autoritarismo (García, 2015).

en el mundo o con otras naciones, que lejos están de atender con especificidad y particularidad las necesidades sociales, culturales y educativas de un país debido a que en vez de anteponerse los intereses nacionales, destaca la supremacía del interés internacional.

Paradójico a lo que sucede en el consenso, puesto que desde esta postura las minorías se conciben como una fuerza disruptiva, a la que los órganos de control del Estado rechazan, y lo manifiestan a partir de invisibilizar a este sector de la población, para luego encaminarles hacia la desatención a sus problemáticas. Todo este mecanismo, es ideado como parte del interés de los grupos de poder para mantener el sistema político y el orden social. De manera que el consenso sucede recurrentemente en las políticas planteadas por el Estado puesto que, estratégicamente, se van dejando en el olvido los problemas sociales y se encubre la desatención a los pueblos indígenas desde los intereses de la sociedad no indígena. Por lo tanto, se plantea que desde las políticas del Estado se mantiene el control de los problemas sociales. Sin embargo, no se les da solución, puesto que se promueve desviar la atención y es solo en el discurso político que son enunciadas las demandas de las minorías.

La educación como derecho, no solo debe ofrecerse como un mero servicio que otorga el Estado sino como un derecho que debe otorgarse de manera diferenciada por parte del SEM, a fin de atender las necesidades de una sociedad caracterizada por la diferencia social y cultural. Mediante la generación de condiciones para ofrecer una educación que posibilite la participación de todos los educandos en las instituciones escolares independiente de sus diferencias sociales y culturales (Bracho, 2002).

Buela (2004), dice que desde el disenso se promueve la diferencia, más no la *universalización* como se plantea desde los derechos humanos o desde las relaciones de las políticas para con la sociedad que se establecen a partir de algunos fenómenos vigentes, tal como la *globalización*, que lejos de contribuir al acercamiento y al diálogo de los derechos humanos con la sociedad, producen mecanismos de generalización e inparticularismo de los derechos de las personas, colocándoles desde una situación homogénea y determinista.

1.3.3. *El derecho a una educación intercultural para la población indígena*

Con respecto al derecho a la educación de los pueblos indígenas, también en el Artículo 3º. de la CPEUM (DOF, 2020), en el Inciso g se establece que la educación: “Sera intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y el reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social (...)” (p. 7). Con base en lo anterior, se plantea la construcción de una escuela intercultural que incluya a los grupos étnicos, otorgándoles las condiciones para la inclusión educativa a partir de una educación orientada por el respeto a las diferencias culturales, fundamentada desde una perspectiva comprensiva de los grupos étnicos, que no solo se plantea como aceptación social sino como inclusión cultural. Dicha inclusión en la educación contempla el diálogo cultural entre las personas indígenas y no indígenas pero también sustentada en el reconocimiento a la cultura propia a fin de poder otorgar una educación con calidad y con equidad para esta población.

Autoras como Durán y Raesfeld (2009) y Montero (1999) plantean que en la actualidad el Estado Mexicano ha realizado esfuerzos para lograr una educación intercultural que contribuya a eliminar la discriminación que enfrentan los integrantes de los pueblos indígenas en las escuelas urbanas. En dicha educación se promueve la cobertura, pero no la mejora de las condiciones y medios para lograr retener a la población vulnerable y con ello su permanencia educativa. Estas autoras enfatizan que el estado Mexicano ha planteado la necesidad de una educación orientada por el enfoque intercultural, mediante fortalecimiento del vínculo de los sujetos en la relación sociedad-escuela y con ello contribuir a su retención en las instituciones escolares, en la medida en que esto permite que las alumnas y los alumnos indígenas mantengan su propio *habitus familiar* en las escuelas generales, a pesar de que en ellas se promueva un *habitus escolar* diferente a sus prácticas culturales. Adicionalmente, Raesfeld (2009), Durán y Raesfeld (2009) y Mendoza (2017) dicen que actualmente existe una deficiencia en la política de la educación intercultural bilingüe, puesto que únicamente contempla otorgar una atención a la educación preescolar y primaria indígena presidida por los *subsistemas de educación indígena*, y supervisada por la DGEI, que forma parte de una extensión de la SEP, y no está dirigida a las escuelas urbanas de nivel primario.

Por otra parte, Raesfeld (2009), Durán y Raesfeld (2009), Martínez *et. al.* (2014-2015) y Blanco (2017) coinciden en que a pesar de la colaboración de las instituciones centralizadas y descentralizadas del Estado para otorgar una educación para la diversidad cultural no se ha logrado combatir las inequidades educativas que enfrenta la población indígena, lo que genera dificultades para el alcance de otros derechos, como los *políticos, culturales y económicos*. Esto porque, entre otras causas, los programas gubernamentales implementados, aun no satisfacen las necesidades educativas de las niñas y los niños indígenas particularmente en los centros escolares urbanos, en la medida en que no se ha concretado el enfoque intercultural al interior de los centros escolares, lo que deriva en una profunda desigualdad educativa para las y los indígenas en las escuelas generales predominantemente integradas por la población no indígena.

Schmelkes (2013) agrega que es necesario promover la vinculación de la población de origen no indígena y la indígena en la sociedad, puesto que esto contribuye a fortalecer los lazos de respeto y reconocimiento hacia ambos sectores en el marco del *pluriculturalismo*, desde el que se ha reconocido jurídicamente a México como una nación enriquecida por la diversidad cultural, a partir del año 1992, en el Artículo 2° de la CPEUM.

Horbath (2013) y Blanco (2017) agregan que aún queda pendiente en la educación la perspectiva de la interculturalidad, puesto que no se ha generado un verdadero cambio para la educación que recibe la población indígena en los centros escolares, puesto que en la actualidad se siguen enfrentando a la discriminación y a la exclusión en las escuelas generales de las ciudades a causa de la falta de respeto a su lengua y otras manifestaciones culturales. Dichas diferencias culturales hacen más susceptible a la población indígena al no ejercicio del derecho educativo en comparación con la población no indígena, por lo tanto se acentúan los obstáculos que dificultan su permanencia educativa

Autoras como Martínez *et. al.* (2014-2015) y Mendoza (2017) coinciden en que el proyecto de una educación intercultural, es uno de los mayores retos a los que se enfrenta el SEN, puesto que implica superar las tensiones que se generan como resultado de la convivencia entre distintas culturas. Por ello, es necesario lograr una educación en la que

se garantice el respeto y el reconocimiento de todas las culturas, sin invisibilizar a alguna. Cabe destacar, que la incorporación de este enfoque educativo ha sido un proceso que obedece a las diferentes coyunturas históricas, y al reconocimiento creciente de las y los indígenas en el país, así mismo por lo que se ha determinado desde los acuerdos internacionales sobre la educación. Esto es, que cada país debe asumir la responsabilidad de plantear sus propias políticas públicas para los pueblos indígenas, lo que contribuye a la instrumentación de políticas sean más pertinentes en términos contextuales. Mendoza (2017) señala que una de las razones por las que los Estados nacionales tienden a otorgar a la población una educación *universalista* es porque este tipo de educación representa un menor gasto económico para los gobiernos en comparación con una educación basada en la *diferencia*.

1.4. Las niñas y los niños y los niños indígenas (NyNI) y sus derechos en la educación

En México, todas las niñas y los niños tienen derecho a la educación, independientemente de su condición sexual, de género, cultural y/o étnica. Distintas legislaciones a nivel nacional respaldan la protección jurídica a este derecho que se encuentra estipulado en la CPEM (2020). Dichas legislaciones son LGE (DOF, 2019) y la *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* (DOF, 2019a). Cabe destacar que en ambas leyes se articulan los esfuerzos jurídicos para amparar el derecho a la educación para la población infantil, mediante la promoción de su participación educativa en los centros escolares.

En ambas leyes, se comparte el propósito de velar por el derecho educativo de las y los NyN. No obstante, cada una de las legislaciones vigentes en materia educativa, se orienta por otorgar una atención educativa en aspectos específicos, por ejemplo, la LEG (DOF, 2019), se enfoca en los componentes estructurales y organizativos del SEM, con el propósito de garantizar la cobertura educativa de la población en el nivel básico.

Por su parte, la *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* (DOF, 2019a) promueve la permanencia educativa de los niños, mediante una normativa educativa específica para las y los NyN. Dicha protección jurídica, adquiere relevancia para la población infantil en general, pero sobre todo para las y los NyNI hijos migrantes,

debido a que habitualmente se desplazan a las ciudades. A consecuencia de su diferencia cultural, lingüística y étnica, las y los NyNI son objeto de discriminación en las escuelas ubicadas en zonas urbanas, por lo que enfrentan desventajas en su participación escolar. Por esta razón, la ley referida crea un marco jurídico que otorga protección a los derechos de la población infantil, destacando el educativo como parte de las garantías de las y los NyNI.

1.4.1. La educación básica de calidad como derecho de las y los NyNI

La legislación que regula el derecho a la educación está establecida en la *Ley General de Educación* (LGE) (DOF, 2019). Dicha ley regula aspectos relacionados con la organización interna del SEN, en lo concerniente a su operación y a las condiciones en las que se debe ofrecer la educación como un derecho. En particular, establece la educación básica como un derecho de todas y todos las y los NyN del país con fundamento en algunos principios jurídicos tales como la *No discriminación* y el respeto a la *Dignidad humana*, y señala su *obligatoriedad, gratuidad, universalidad, inclusividad e intercultural*, así como la calidad y la equidad educativa que debe tener.

En la LGE se establece que se deben generar mecanismos por parte del Estado, para que la educación atienda las necesidades socioculturales de la población. Para garantizar el acceso y permanencia de toda la población en las instituciones educativas, independientemente de sus diferencias, particularmente de las y los NyN integrantes de los pueblos indígenas debido a sus condiciones de vulnerabilidad. De igual modo, contiene algunos principios jurídicos para atender a la igualdad social y sustantiva, la perspectiva de género, la participación social y la promoción al trato digno y de respeto a la cultura propia durante el acceso y permanencia en el SEN. En el Artículo 38º. de la *LGE* (DOF, 2019, p. 20) se señala:

La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios (...).

En este artículo se expresan los principios para lograr calidad en la educación básica, destacando la necesidad de atender a las características de los diferentes pueblos indígenas entre otros de los grupos minoritarios y la responsabilidad por parte del Estado para generar condiciones que permitan responder de manera pertinente a todos los sectores de la sociedad, particularmente las de los indígenas.

De este modo, se propone impulsar una educación con calidad para todos, y en particular, redoblar esfuerzos para que el Estado pueda saldar la deuda educativa con aquellos que han sido excluidos de los beneficios que ofrece la educación debido a las diferencias socioculturales. En este sentido, se respalda la atención educativa a la diversidad social y cultural desde una política orientada hacia la educación inclusiva, a partir de proponer la elaboración e implementación de programas educativos para compensar la falta de atención educativa de los grupos vulnerables y en situación de desventaja. Además, se promueve una educación que contribuya a reforzar el vínculo de los educandos con su comunidad, y que en dicha educación, se vea reflejada la participación de las expresiones y los rasgos culturales que manifiestan desde su cultura propia los alumnos que son miembros de los pueblos originarios.

1.4.2. El derecho a la diferencia de las y los NyNI y la manifestación de sus prácticas culturales en la escuela

En concordancia con lo establecido en la CPEUM y en distintas leyes nacionales vigentes, están establecidos los principios que norman la educación dirigida a las y los NyNI. En la LGE (DOF, 2019) y en la *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* (DOF, 2019a) se señala que la política educativa del Estado Mexicano, debe garantizar lo convenido en los tratados internacionales y de conformidad con lo dispuesto en la CPEUM, pero también orientarse por los principios jurídicos de la universalidad y de participación.

En estas leyes se parte de reconocer como principio supremo el *<Interés Superior de la Niñez>* y el *<Principio a la no discriminación>*, en el nivel básico, para que las y los NyNI puedan ser reconocidos y valorados culturalmente, y para que puedan expresar libremente su lengua y las prácticas de su cultura indígena. Como resultado de estos

principios políticos-jurídicos se plantea ofrecer especial atención a aquellos que se encuentran en una situación de vulnerabilidad, por su condición étnica, lingüística o de género, considerando que para ello, es fundamental el respeto a las diferencias, a la libertad de expresión y de participación en la sociedad sin prejuicios o estereotipos que determinen sus actuaciones. Se establece que el Estado, desde los programas instrumentados derivados de las políticas públicas, particularmente educativas, debe promover que las y los NyNI manifiesten las expresiones de su cultura propia como parte del ejercicio este derecho. Además de que, los programas educativos instrumentados por el Estado, deben de considerar las diferencias de la población infantil, en lo que refiere a las condiciones de género, y todas aquellas, que puedan ser motivo de discriminación y colocarles en una situación de vulnerabilidad, a fin de prevenir la violación al derecho a la educación, no solo en términos del acceso sino también en lo relacionado a su permanencia en las instituciones escolares. Vale la pena subrayar que las políticas y programas educativos impulsados por el Estado Mexicano, deberán garantizar el fortalecimiento a la cultura propia mediante su participación en los centros escolares.

1.4.3. La no discriminación de las y los NyNI migrantes en los centros escolares urbanos

La migración se ha acentuado en la última década, y esta ha sido una decisión de las familias de origen indígena motivada por la búsqueda de fuentes de empleo y mayores ingresos económicos (Raesfeld, 2009; Blanco, 2017; Horbath y Gracia, 2018). Las y los NyNI se ven obligados a migrar a las ciudades junto con sus familias, debido a la falta de empleos para los adultos en las localidades de origen, particularmente de los hombres puesto que ellos son los que mayoritariamente migran en la búsqueda de oportunidades laborales. Posteriormente, se establecen junto con sus familias en zonas cercanas a las instituciones educativas. Por esta razón, asisten a las instituciones escolares ubicadas en las urbes para continuar cursando sus estudios de educación básica.

Sin embargo, las niñas y los niños indígenas se enfrentan a distintas dificultades para su acceso y permanencia en los centros escolares. En primer lugar, por la carencia de recursos económicos en sus hogares, en segundo término, porque en las ciudades no existe en las escuelas urbanas una atención educativa focalizada que satisfaga completamente sus necesidades educativas, en comparación con el Subsistema de

Educación Indígena (SEI) en el que se imparte un modelo educativo específico en el que se atienden a las y los NyN que provienen de los diversos pueblos indígenas. En tercer lugar, los integrantes de los pueblos indígenas son invisibilizados y discriminados debido a sus diferencias culturales. Ya que persiste la problemática en las escuelas urbanas de que las y los NyNI puedan manifestar sus prácticas culturales por temor a que se les discrimine, lo que limita su participación en las actividades escolares.

Las y los NyN por su condición de ser indígenas y migrantes, enfrentan dificultades en el acceso y permanencia al SEN en las ciudades, debido a la discriminación que sufren en las escuelas. En particular, la discriminación se observa en los espacios escolares de educación básica debido a las diferencias de género, la condición migrante, el origen cultural y/o étnico (Raesfeld, 2009; Blanco, 2017; Horbath y Gracia, 2018). La discriminación es un acto sostenido desde una construcción sociocultural en la que las y los sujetos se encuentran insertos y reproducen algunas creencias arraigadas a ideas definidas desde su cultura indígena, que deslegitiman los derechos individuales de los otros diferentes, debido a los prejuicios y los estereotipos que históricamente han sido atribuidos por la sociedad no indígena hacia los pueblos indígenas. Cabe desatacar que por estas razones, las y los NyNI se ven en la necesidad de reprimir sus prácticas culturales para evitar ser excluidos de la sociedad predominantemente no indígena.

La educación básica es un derecho que actualmente no se ha logrado ejercer por la población indígena y migrante, debido a que existen distintos factores que obstaculizan este derecho como es la discriminación (Raesfeld, 2009; Blanco, 2017; Horbath y Gracia, 2018). Y es responsabilidad del Estado, generar mecanismos para eliminar cualquier forma de discriminación al interior de los centros escolares y de esta manera contribuir en la promoción del respeto a las diferencias culturales en el aula de las y los NyN de origen indígena.

Las y los NyNI que migran a las ciudades, en su mayoría se ven obligados a cursar sus estudios de educación básica en escuelas primarias generales, a excepción de algunos NyN que asisten a escuelas primarias en la que se instrumentan acciones específicas

orientadas a la población infantil indígena mediante un modelo de educación intercultural. Por ejemplo la Escuela Primaria Doctor Agustín Rivera.¹³ Escuela que:

(...) fue construida en los terrenos donados por el Dr. Agustín Rivera para ese fin, se distingue por incluir en la actualidad a doce niños de la comunidad triqui de Oaxaca, 16 menores chinos y otros niños con capacidades diferentes, que a través de los años ha logrado conformar un entorno de inclusión y equidad que permite integrarlos con respeto a su origen étnico y cultural, sin diferenciarlos del resto de los estudiantes. (Oliva, Sarmiento, Sánchez, Valencia *et. al.*, 2017, p. 13).

Es una institución escolar que participa en el *Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa* (PIEE) (DOF, 2013), y está catalogada como “Escuela incluyente”, debido a que es uno de los primeros centros escolares de nivel básico en el país que ponen en práctica el enfoque de inclusión que se propone el Nuevo Modelo Educativo 2016 (DOF, 2017). Es un centro escolar, que se ha utilizado como ejemplo para mostrar el trabajo educativo caracterizado por el respeto a la diferencia sociocultural. Oliva, Sarmiento, Sánchez, Valencia *et. al.* (2017, p. 15) dicen que: “Su modelo inclusivo y de equidad le ha ganado al colegio Dr. Agustín Rivera el reconocimiento del secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño Mayer, que la pone como ejemplo de una verdadera escuela inclusiva.”

De esta manera, esta escuela destaca por su labor educativa en la búsqueda del reconocimiento y el fortalecimiento a la diversidad cultural y étnica. Otorgándoles a las y los NyNI un lugar para estudiar y relacionarse con otros niños que se encuentran bajo la misma condición educativa, lo que resulta ser ejemplar para el resto de las escuelas. Ya que es una institución escolar que ofrece atención educativa a la diversidad sociocultural, a partir de que recibe a niños de todos los orígenes culturales y étnicos. Aunado a que realiza esfuerzos para que todos los alumnos y, en particular los que pertenecen a algún grupo étnico, tengan la libertad de manifestar su cultura propia. En ese sentido, este centro escolar en específico, promueve la educación de calidad y con equidad, al no solo

¹³ La escuela está ubicada en el Callejón del Hormiguero No.5 Sn., en la Alcaldía Cuauhtémoc, Ciudad de México.

dar acceso a todos los niños, como derecho fundamental; sino que además, genera las condiciones para la integración escolar de los niños de procedencia indígena.

1.5. Acciones gubernamentales para la atención educativa a la diversidad

En las últimas décadas, distintos organismos que dependen de la SEP y descentralizados han colaborado con el Estado Mexicano para garantizar el derecho a la educación de todas las personas, según lo establecido en la CPEUM (DOF, 2020).

Particularmente, han contribuido con acciones específicas tales como el diseño e instrumentación de planes y programas educativos focalizados en la atención educativa a los pueblos indígenas. De modo que la estrategia de trabajo de dichos organismos está orientada a garantizar el acceso y la permanencia educativa de los indígenas, con el propósito de lograr una educación de calidad; sin importar si esta es impartida en sus comunidades de origen o en las Ciudades.

Cabe destacar que las acciones gubernamentales implementadas por distintos organismos tienen como eje rector la defensa del derecho a la educación de los pueblos indígenas; razón por la que promueven el reconocimiento a sus culturas y lenguas particulares al interior de los centros escolares de educación básica.

Por lo que los programas educativos dirigidos por diferentes instituciones públicas y privadas encaminadas a la atención educativa para la atención a la diversidad sociocultural pretenden compensar a los pueblos indígenas por la desatención que han tenido a lo largo del tiempo. De acuerdo con los principios constitucionales y leyes nacionales, la SEP (2017, s/p) afirma que:

En México hay dependencias como la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) encargadas de promover el desarrollo de competencias interculturales a través de acciones diversas.

Dichas organizaciones como la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) (2020), la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) (2020), el Instituto

Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (2020), y la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CNDI) (2020) coinciden en un objetivo común: el de contribuir a consolidar una educación con calidad, orientándose por la inclusión y equidad educativa de la diversidad sociocultural en México. Para ello formulan, desarrollan, e implementan políticas educativas en concordancia con el marco jurídico vigente establecido en el país. Además de realizar distintas acciones de coordinación, asesoramiento y evaluación de la educación en el país, en la búsqueda de mejores condiciones en la educación para los grupos étnicos. Bajo el principio de que las personas que integran los grupos originarios, son parte de la población vulnerable del país que requiere de atención focalizada en el ámbito educativo. La mayor coincidencia entre estas es el tratar de lograr una educación de calidad y con equidad para los pueblos indígenas.

1.5.1. La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y sus acciones para garantizar la inclusión educativa de los pueblos indígenas

Raesfeld (2009), Mendoza (2017) y Martínez *et. al.* (2014-2015) refieren que la DGEI es una institución que otorga atención educativa a la diversidad cultural y fue creada en 1978 bajo la dirección de la SEP. Desde que se fundó su propósito fundamental era otorgar una orientación pedagógica que permitiera a los docentes del país, educar diferenciadamente a las y los NyN provenientes de los pueblos indígenas. Marcando con ello, un hito en la educación indígena debido a que proponía una educación diferenciada para este sector de la población y porque pretendía su inclusión educativa mediante el reconocimiento a su propia cultura en los centros escolares.¹⁴

Actualmente, dicha institución promueve la educación de las y los NyNI mediante la implementación de planes y programas adicionales a los del SEN. Cabe destacar que su

¹⁴ Las autoras citadas, reconocen las dificultades técnicas y operativas que enfrentaría el SEN, bajo el supuesto de la desaparición de instituciones como la DGEI que contribuyen a la educación indígena que se imparte en el país. Planteamiento que las autoras citadas justifican a partir de enfatizar que la existencia de tales instituciones, ha generado múltiples tensiones con los opositores del modelo de educación intercultural que defienden la idea de que su desaparición implicaría beneficios sociales y educativos para los pueblos originarios, a pesar de que esto en realidad supondría dificultades para la manifestación de los rasgos culturales y lingüísticos de su cultura propia.

propuesta educativa pretende fusionar los aspectos lingüísticos del español y las diferentes lenguas indígenas, para fortalecer los rasgos culturales de las distintas perspectivas culturales de la población mexicana.

La DGEI opera a nivel nacional mediante el *Programa para la Atención de la Diversidad de la Educación Indígena* (PADEI), a partir del que contempla un conjunto de acciones para contribuir a la calidad de la educación de los pueblos indígenas. La operación del programa es mediante una actividad de distribución de apoyos económicos para las escuelas indígenas a través de los Estados y pretende favorecer las condiciones educativas de las y los NyNI que cursan la educación básica para lograr su permanencia educativa y el egreso oportuno de dicho nivel educativo (DOF, 2019c).

Vale la pena subrayar que algunas de las acciones empleadas como parte de la estrategia de trabajo de la DGEI, son los programas desarrollados para lograr una educación de calidad para los pueblos indígenas como son el *Programa para la Inclusión y Equidad Educativa* (PIEE) (DOF, 2013) coordinado por dicha institución y la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC) de la SEP. Dicho programa, opera a nivel nacional y lo hace en los 32 estados del país, a través de los gobiernos estatales y en coordinación con otros programas del Gobierno Federal que se implementan en las entidades federativas.¹⁵ El propósito fundamental del PIEE, es fortalecer la inclusión y la equidad educativa en el país, en particular atiende a aspectos relacionados con la permanencia educativa de la población vulnerable en las escuelas. En este sentido, las acciones desarrolladas por el PIEE, promueven la participación e *inclusión* de todos los educandos en los centros educativos, independientemente de su origen cultural y/o étnico. En este programa existe un componente focalizado para la población indígena infantil, colocándola como prioritaria en los apoyos que otorga, además de que antepone como principio rector dirigido a la atención de la diversidad cultural del país.

¹⁵ La DGEI y la DGDC señalan que los propósitos del *Programa para la Inclusión y Equidad Educativa* están coordinados con los de la *Política Local de Inclusión y Equidad educativa*, el *Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica*, el *Programa de Escuela Segura*, el *Programa Escuelas de Calidad*, el *Programa Escuelas de Tiempo Completo*, el *Programa para el Desarrollo Profesional Docente* y la *Estrategia Local para el Desarrollo de la Educación Básica*.

Para fortalecer la calidad en la educación propone acciones concretas en los servicios que otorgan las escuelas de educación básica,¹⁶ para contribuir a generar condiciones que propicien el acceso y la retención de los educandos marcados por la diferencia sociocultural en las instituciones escolares.

Las acciones sustantivas que realiza la DGEI para la atención a la educación indígena son, la generación de espacios formativos para los docentes de origen indígena que les permitan educar con pertinencia cultural y lingüística a las y los NyNI, así como la elaboración de proyectos educativos que favorezcan al desarrollo de habilidades, capacidades y destrezas de los docentes indígenas, y a su vez, contribuyan a otorgar una atención educativa en escuelas, en las que NyN de distintos grados escolares comparten el aula. Además, realiza acciones reforzadoras para garantizar el reconocimiento educativo a la diversidad sociocultural y lingüística mediante la pertinencia cultural de los contenidos educativos impartidos en las escuelas. De igual modo, se ocupa de la formación docente para el empleo adecuado de recursos didácticos en la enseñanza, con el propósito de mantener vigente el reconocimiento a la diversidad cultural en las aulas (DOF, 2019c).

Por su parte, Mendoza (2017) afirma que entre las actividades que realiza la DGEI se encuentra, la vigilancia de los centros escolares adheridos al subsistema de educación indígena, para garantizar que las y los NyNI cursen la educación básica en el nivel preescolar o primario. Cabe destacar que la DGEI, también realiza acciones evaluativas sobre los programas educativos. Razón por la que en el año 2010, analizó y validó un total de 23 programas fundamentados en la *lengua* y la *cultura* (Martínez, *et. al.*, 2015).

La SEP ([s/f.] citada por Martínez, *et. al.*, 2015, p. 76) señala que la DGEI es una institución encargada de elaborar propuestas pedagógicas para la atención educativa de

¹⁶ Mediante el PíEE se otorgan de apoyos económicos a las escuelas de nivel básico para mejorar algunos componentes de la gestión, organización y evaluación de los servicios que ofrecen dichas escuelas. Así mismo, contempla el financiamiento para la compra de materiales didácticos, actividades académicas que contribuyan a fortalecer la formación docente y directiva, y para la realización de eventos con las madres y padres de familia, alumnas y alumnos.

los pueblos indígenas. Dichas propuestas deben responder a las necesidades educativas particulares de los grupos étnicos, otorgando un reconocimiento a la cultura específica de los indígenas, mediante los *planes*, *programas*, *métodos* y recursos *didácticos* elaborados. Así mismo, la DGEI es responsable de generar los lineamientos para la operación del currículum, *planes* y *programas* educativos implementados en las escuelas indígenas, garantizando condiciones educativas favorables para el aprendizaje de los integrantes de los pueblos originarios, en la medida en que se promueva un enfoque intercultural y bilingüe en la educación que reciben las y los NyNI (Martínez, *et. al.*, 2015).

Además la SEP encomendó a la DGEI la actividad de diseño y *evaluación* de políticas, *planes* y *programas* educativos, bajo el compromiso de operar sistemáticamente en congruencia con los planteamientos educativos formulados por las instituciones gubernamentales y no gubernamentales que participan en la mejora educativa para los pueblos indígenas, por ejemplo, la DGDC y la Dirección General de Materiales Educativos (DGME). El propósito de esta encomienda es asegurar la operación de las instituciones educativas señaladas en un marco de respeto a la diversidad cultural y étnica (Martínez, *et. al.*, 2015).

Otra de las acciones de la DGEI es la construcción de una educación vinculada con las comunidades indígenas, que contribuya a la elaboración de *contenidos* educativos y a su vez, favorecer la difusión de dichos contenidos mediante la producción de programas en los medios de comunicación locales, como la *radio* y la *televisión* (Martínez, *et. al.*, 2015).

Así mismo, la DGEI tiene la obligación de coordinarse con el *Consejo Nacional de Participación Social en la Educación*, debido a que dicho consejo contiene una base de datos en la que resguarda información sobre las observaciones emitidas en torno a la educación indígena otorgada en los centros escolares, manifestadas por los agentes educativos de distintas instituciones que colaboran con la educación nacional. Dichas observaciones se deberán considerar, puesto que contribuyen a la construcción de una educación de calidad para los miembros de los pueblos originarios. De igual modo, la DGEI es responsable de respaldar la actividad investigativa realizada desde el ámbito público o privado, sobre las actividades educativas para los pueblos indígenas (Martínez, *et. al.*, 2015).

Es preciso tener presente que la DGEI mantiene un compromiso permanente con la construcción de políticas educativas para la atención a la población infantil indígena y/o migrante al interior de los centros escolares indígenas, con el propósito de promover la *inclusión educativa* de dicha población (DGEI, 2020).

1.5.2. El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y atención de la población indígena

El CONAFE es una de las principales instituciones en México que mantiene un enfoque compensatorio para atender a la diversidad sociocultural del país, debido a que diseña e instrumenta programas que pretenden combatir el *rezago educativo* de los pueblos indígenas mediante estrategias para la atención educativa en pequeñas comunidades y de difícil acceso en todo el territorio nacional (Raesfeld, 2009). La autora citada dice que aunado a las acciones realizadas por el CONAFE, el Estado Mexicano comenzó a realizar esfuerzos políticos en el sexenio de 2000 a 2006 para contribuir a la atención educativa de los pueblos indígenas en el país.

El CONAFE mantiene una filosofía mediante la que pretende trascender el *asimilacionismo cultural*, para lograr el reconocimiento de las expresiones de la diversidad y la construcción de una *educación intercultural y/o bilingüe* para las niñas y los niños que se encuentran en una situación de *marginación social*. Esto significa que esta institución genera los mecanismos estratégicos para lograr ofrecer una educación basada en el reconocimiento a la *diferencia* social, cultural y lingüística en la que estos rasgos no supongan un impedimento para que toda la población ejerza el derecho educativo, razón por la que contribuye a la inclusión de los indígenas (Raesfeld, 2009). Así mismo, promueve estrategias de trabajo colegiado para motivar los lazos sociales y de colaboración entre las y los niños que integran la comunidad, de modo que se propicia la socialización de saberes y conocimiento de cada miembro de la localidad que participa en este modelo educativo (CONAFE, 2020).

Las funciones educativas del CONAFE son, en primer lugar, el acercamiento de la educación básica a las niñas y los niños que viven en las comunidades más alejadas del

país, independientemente de su origen cultural y/o étnico para lograr la inclusión educativa (Raesfeld, 2009). En segundo término, realiza las adecuaciones pedagógicas y/o didácticas necesarias, para contribuir a mejorar los aprendizajes de este sector de la población. En tercer lugar, genera mecanismos de participación para que todos los integrantes de las localidades en las que se imparte la educación comunitaria, contribuyan al fortalecimiento de esta estrategia educativa. En cuarto lugar, se propone reconocer las necesidades particulares de la población que habita en las localidades en las que se imparte la educación comunitaria, para replantear la mejora de las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Por último; pretende fortalecer la labor social y educativa de la *figura educativa* y su progreso personal en el (CONAFE, 2020).

El CONAFE ofrece atención educativa a la diversidad sociocultural mediante los cursos comunitarios que imparte, los cuales ofrecen una cobertura que corresponde a la educación inicial, primaria y la secundaria. Dichos cursos están centrados particularmente en la atención a la población vulnerable, destacando la población indígena y migrante que habita en el país. Cabe destacar que los cursos que ofrece esta institución para los indígenas contempla los tres niveles educativos en los que ofrece su servicio a las comunidades, sin embargo; únicamente oferta atención educativa en los niveles de educación preescolar y primaria para la población migrante y las modalidades son las siguientes: comunitaria, indígena y migrante (CONAFE, 2020).

El CONAFE contempla las características culturales de la población indígena, y recurre a los *Líderes para la Educación Comunitaria* para que apoyen a las NyN durante su proceso de aprendizaje, debido a que el modelo educativo de la institución hace uso del *bilingüismo oral y escrito* como parte de la estrategia pedagógica. Así mismo, el CONAFE utiliza mecanismos de retención para la población migrante y existe una variación en la propuesta pedagógica a desarrollar en cada ciclo escolar, debido a que su diseño se apega a las condiciones particulares del campo, en lo referente a los procesos de *siembra de los productos agrícolas*. Cabe destacar que, en los cursos comunitarios que se imparten en el aula se recuperan las expresiones culturales y lingüísticas de las niñas y los niños migrantes (CONAFE, 2020).

La *Educación Preescolar Comunitaria* cubre la demanda educativa de niñas y niños que oscilan en edades entre los tres y los cinco años y fortalece el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas de *comunicación y lenguaje*, además de potenciar mediante la enseñanza, otras áreas del saber, tal como las matemáticas, el arte y el desarrollo psicosocial (CONAFE, 2020).

La *Educación Primaria Comunitaria* se enfoca en la atención educativa a las niñas, niños y jóvenes adolescentes en edades que oscilan entre los seis y los 10 años de edad. Además, ofrece este apoyo educativo a la población con estos criterios y que se ubica en los *albergues o campamentos* de la región comunitaria. Este curso comunitario recupera como parte de su estrategia de trabajo, las *comunidades de aprendizaje* para propiciar las interacciones entre las niñas y los niños. Además, en este programa educativo se delega progresivamente la responsabilidad al niño de su proceso de aprendizaje, razón por la que adquiere mayor *autonomía* frente a su educación y el docente únicamente ocupa el rol de facilitador de los contenidos, debido a que el niño tiene a su alcance el programa educativo (CONAFE, 2020).

La *Secundaria Comunitaria* es un proyecto impulsado por el CONAFE que pretende coadyuvar al SEM para otorgar la educación en el país y, por esta razón, mantiene un modelo de educación basado en el enfoque intercultural y en el principio pedagógico de *aprender a aprender*, debido a que su población objetivo se ubica en las comunidades más remotas del país que son de tipo *rural o indígena*, pero en ambas situaciones se pretende que con este curso comunitario, las y los jóvenes adolescentes mantengan el acompañamiento pedagógico a lo largo de su proceso de aprendizaje (CONAFE, 2020).

Autores como Ruiz y Quiroz (2014) agregan que es necesario recuperar el modelo de la *Secundaria Comunitaria*, como una alternativa para la educación de las y los indígenas, en la que se promueve la necesidad de una educación basada en el vínculo con la comunidad para fortalecer sus prácticas culturales en los espacios educativos. Lo que en sí mismo representa generar estrategias en las instituciones escolares para todos los niveles educativos, que permitan abatir la marginación de los pueblos indígenas al interior de estos espacios. Así mismo, refiere a una educación intercultural, desde la que se promueva el diálogo cultural de las y los integrantes de los pueblos indígenas con la

población no indígena en los centros escolares como un espacio de socialización de las distintas perspectivas culturales, con el propósito fundamental de erradicar la exclusión social que históricamente han vivido.

1.5.3. *La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) y sus acciones para promover la educación intercultural*

Autores como Raesfeld (2009), Ruiz y Quiroz (2014) y Martínez *et. al.* (2014-2015) refieren que la CGEIB es una institución que se fundó en 2001 por la SEP. Su propósito fundamental es el reconocimiento a la diversidad cultural para lograr la inclusión educativa de toda la sociedad mexicana, mediante una perspectiva intercultural en los centros educativos del país. Desde la que se promueva la recuperación de su origen cultural para que este rasgo humano no sea ningún obstáculo en el ejercicio de su derecho educativo. Así mismo, contempla la importancia de instaurar espacios educativos que permitan las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas a través del uso de su lengua originaria a fin de lograr una mayor participación de las niñas y niños indígenas en los centros escolares y eliminar toda forma de discriminación, en particular las prácticas de discriminación que se ejercen en las aulas.

Cabe destacar que la CGEIB es una institución que atiende las necesidades culturales de la población mexicana en todos los niveles educativos, y en particular promueve el logro de una educación de calidad y con equidad para los pueblos indígenas mediante el reconocimiento de sus diferencias. Una de las acciones de esta institución es el *Programa Especial de Educación Intercultural (PEEI)* (DOF, 2014). Este programa opera a nivel nacional y se basa en los principios jurídicos para la educación que se establecieron en la CPEUM (2020), la LGE (2019a), el *Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (PSE)* (2013a) y en distintas declaraciones internacionales. Una de sus principales funciones es auxiliar al Estado Mexicano, respecto al cumplimiento del derecho de la población a recibir una educación de calidad, recuperando como principios éticos y políticos el *Reconocimiento* y la *Dignificación* de la cultura propia de las personas.

La CGEIB (2020) señala que la estrategia metodológica de trabajo del *PEEI* se orienta por el principio jurídico de la *equidad educativa* e implica el diseño, desarrollo e

implementación de medidas al interior de las instituciones escolares de todos los niveles educativos. Entre otros, en el nivel de educación básica a fin de promover la consolidación de una educación de calidad y con equidad en el país; enfocándose fundamentalmente en mejorar la *práctica educativa* mediante la promoción del ejercicio de una educación desde una perspectiva *intercultural* para todas y todos los miembros de la comunidad escolar. También señala que su propuesta metodológica está motivada por las carencias que han enfrentado y enfrentan los grupos indígenas del país en la educación.

El PEEI atiende a toda la población del país mediante una política focalizada a los integrantes de los grupos vulnerables, en particular lo hace para los grupos culturalmente diversos, puesto que históricamente han sido empobrecidos y relegados del SEN, no solo en el acceso sino también en su permanencia escolar, dadas las precarias condiciones de las instituciones educativas que no logran retener a los integrantes de dichos grupos.

El enfoque para la atención a la población vulnerable que propone el PEEI pretende dar respuesta al tipo de educación que hoy en día se ofrece en el país, y no solo se limita a ampliar las oportunidades para el acceso de los pueblos originarios a la educación sino que también favorece su permanencia en la escuela. Dado que el SEN no ha generado los mecanismos adecuados para contribuir a generar condiciones educativas que permitan la participación escolar de los indígenas desde su cultura propia. Este programa pretende impulsar un cambio para lograr una educación de calidad y con equidad, a partir de un nuevo paradigma educativo que parte del diálogo y la negociación cultural en favor de la diversidad, y con ello atender las diferencias culturales de las minorías étnicas y lingüísticas del país en las instituciones escolares.

1.5.4. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y el fortalecimiento de los rasgos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas

Por su parte INALI fue fundado en 2004 como organismo descentralizado del Estado Mexicano. Así mismo, ha pretendido proteger el cumplimiento del ejercicio del derecho a la educación de calidad para todos los pueblos indígenas, otorgándoles una atención lingüística y cultural, a través del desarrollo del *Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales 2008-2012, PINALI*

(DOF, 2010). Dicho programa se orienta hacia la preservación y fortalecimiento de las lenguas indígenas y opera a nivel nacional, actualmente atiende a las 31 entidades federativas del país.

El objetivo principal del este programa es contribuir a generar estrategias para el cumplimiento del ejercicio pleno de los derechos culturales, lingüísticos y sociales de todas las personas. No obstante, el programa se focaliza a la atención de las personas integrantes de los pueblos indígenas a fin de prevenir las desigualdades sociales (INALI, 2020).

Parte de considerar que los procesos migratorios y la invisibilización de las lenguas indígenas han ocasionado que los pueblos originarios hayan dejado de utilizar sus idiomas en las zonas a las que migran. Lo que conlleva, limitaciones para que los indígenas expresen su cultura y dificultades para su participación en los distintos espacios de la vida colectiva, particularmente en las instituciones, como la escolar.

Autoras como Martínez *et. al.* (2014-2015) y Mendoza (2017) expresan que el INALI ha contribuido a la promoción de la cultura de los pueblos indígenas, mediante el fortalecimiento del uso de su lengua en los centros escolares y no solo promueve su acceso a la educación sino también la mejora de las condiciones al interior de los centros escolares para garantizar su permanencia educativa.

1.5.5. La actividad investigativa de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) como estrategia para contribuir al reconocimiento de la diversidad sociocultural en México

Con base en las reformas constitucionales en el marco jurídico del Estado Mexicano, en el *Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC)* que coordina la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (2014), se llevan a cabo investigaciones para desarrollar, proponer, intervenir, y difundir el conocimiento que se produce por los estudiantes, los profesores y los investigadores sobre la diversidad cultural (SEP, 2017). Este programa está orientado hacia la realización de diferentes estudios sobre la problemática de la prevalencia de la lengua y la cultura de los pueblos indígenas en el territorio nacional:

(...) la Universidad Nacional Autónoma de México a través del Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC-UNAM) contribuye a promover y coordinar investigaciones sobre problemas sociales de México en el marco de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad. (SEP, 2017, s/p).

El PUIC tomando en cuenta la composición multicultural de la población que caracteriza la sociedad nacional, comparte los hallazgos de las investigaciones que realiza para generar nuevas líneas de análisis y de investigación que contribuyan a generar nuevos marcos jurídicos con mayor especificidad en la atención a la diversidad sociocultural de la población mexicana. El programa funciona como red de apoyo a las políticas jurídicas nacionales y del Estado Mexicano, desde la que se impulsan distintos estudios de corte lingüístico y cultural.

Algunos autores como Montero (1999) y Ruiz y Quiroz (2014) coinciden en que los pueblos indígenas demandan que su voz sea escuchada debido a que requieren de una atención especial¹⁷ que contribuya a la igualdad social y educativa, puesto que históricamente han sido desprotegidos por los gobiernos nacionales. Cabe destacar que distintos campos del conocimiento tales como la lingüística, la antropología, la pedagogía y la didáctica han contribuido a visibilizarlos. Montero (1999) afirma que es necesario repensar la educación para la diversidad cultural en los países de América Latina, porque las y los indígenas históricamente no han recibido la atención educativa que necesitan que atienda a su diferencia cultural, puesto que los sistemas educativos de los estados nacionales han impuesto desde sus políticas y programas una educación que se orienta por los principios de la cultura hegemónica.

¹⁷ Ruiz y Quiroz (2014) dice que algunas de las competencias para la atención especial a los pueblos indígenas son el aprecio por la diferencia cultural en la educación, saber promover valores y actitudes positivas hacia el reconocimiento de las y los estudiantes que pertenecen a una comunidad indígena, pero también saber interactuar con la diversidad sociocultural desde la escuela para lograr un acercamiento educativo que permita reconocer los saberes culturales propios de la comunidad indígena a la que pertenecen las alumnas y los alumnos para fortalecer algunos rasgos culturales, tales como la lengua.

CAPÍTULO II. CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

2.1. Planteamiento del problema de investigación

En este apartado se muestra una aproximación a la construcción del objeto de estudio, en la que se exponen los aspectos teóricos y metodológicos que componen la investigación realizada. Se abordan aspectos relacionados con el planteamiento central del tema de investigación, mismo que contiene los siguientes aspectos: la delimitación del problema a investigar, la justificación, las preguntas de investigación (pregunta general y preguntas específicas), los objetivos de investigación (objetivo general y objetivos específicos) y los ejes de análisis. Al respecto, Sánchez ([2000] citado por Jiménez, 2014, p. 69) afirma que:

El proceso de definir y construir un objeto de estudio implica un arte de mediaciones, (...) entre distintos elementos en los que se involucran aspectos personales, cognitivos, afectivos y sociales. Requiere de una apropiación del tema que se logra después de una amplia búsqueda de información, de su clasificación y análisis, así como de su interpretación. De identificar las principales escuelas de pensamiento desde las que se ha abordado un tema, de descubrir las líneas metodológicas desde las que se ha trabajado, de integrar las relaciones entre los autores, las posturas epistemológicas, teóricas, conceptuales y metodológicas. Requiere también un trabajo sistemático en el que se hace uso de estrategias de tipo intelectual de acuerdo con cada una de las etapas del proceso, de trabajo de pares, de tutoría y sobre todo de trabajo personal.

De manera que, la construcción del objeto de estudio es la tarea más importante del investigador, por eso se concibe como el resultado del proceso investigativo acerca de un tema. En este sentido, el nivel de construcción del objeto de estudio es paralelo al avance de las indagaciones que realiza el investigador en su estudio, en la medida en que le permiten repensar los supuestos teóricos, las preguntas y objetivos de investigación orientados hacia dicho objeto, así como los distintos modos de aproximación empírica. En consecuencia, la construcción del objeto de estudio es un proceso permanente en la investigación, a causa de que se redefine constantemente. Cabe señalar que dicha construcción del objeto de conocimiento exige al investigador esfuerzos analíticos y de reflexión crítica, y se construye por dos vías: la primera, a partir

de la teoría y/o la segunda, a partir de la construcción y desarrollo de una estrategia metodológica para abordar la problemática por investigar. En la primera forma, adquiere especial relevancia la investigación documental para la construcción del objeto de estudio, debido a que posibilita recuperar los elementos teóricos del fenómeno en estudio. En la segunda forma, es indispensable la aproximación empírica porque en esta se localizan los aportes de conocimiento de las realidades de interés investigativo.

2.1.1. Delimitación del problema

Como resultado de una primera aproximación conceptual se identificaron algunas de las determinantes extraescolares e intraescolares que más influyen en el fenómeno por analizar, en este caso, la participación de las y los niños triquis en la escuela primaria; mismas que se ordenaron de la “A” a la “G”. En primer lugar se presentan las de orden intraescolar destacando las siguientes:

Determinante “A” la infraestructura escolar. Este factor influye en la participación escolar, ya que en la medida de que se cuente con un número suficiente de espacios áulicos en óptimas condiciones, equipados con recursos pedagógicos, didácticos, tecnológicos en la institución escolar, se facilitara la participación de las y los niños en la realización de las actividades escolares, teniendo en cuenta que el tener equipada el aula con recursos materiales contribuirá a que las y los estudiantes se auxilien de dichos recursos en el proceso de aprendizaje, favoreciendo que la realización de las actividades escolares suceda de manera dinámica. Lo que en sí mismo, proporcionará los medios para la expresión de las y los estudiantes con sus compañeras, compañeros y docentes, generando un entorno escolar que impulse a las y los estudiantes a manifestarse.

Determinante “B” la integración escolar. Es un factor que contribuye a la participación en las actividades escolares, puesto que produce un sentido de pertenencia a las niñas y a los niños indígenas con sus demás compañeras y compañeros. En ese sentido; sienta los pilares de una base sólida del espacio escolar para la construcción de aprendizajes, a la par que propicia la motivación por colaborar en las tareas escolares como producto de la confianza generada al interior de la escuela.

Determinante “C” los métodos didácticos. Determinan la participación escolar, dado que establecen los medios y formas para conducir los contenidos programáticos y su articulación con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Dicho de otra manera, son recursos que bien empleados contribuyen a la mejora de los procesos de aprendizaje, y que en gran medida depende de la naturaleza y el cuidado con el que se hayan seleccionado, influirán positiva o negativamente en la participación de las alumnas y los alumnos en las actividades escolares al generarse un ambiente escolar favorable para las y los estudiantes.

En segundo lugar, existen múltiples determinantes de orden extraescolar que definen las formas y niveles de participación de los alumnos en las actividades escolares, tales como:

Determinante “D” la lengua materna. Influye dado que es el medio que propicia el diálogo y la comunicación con las y los otros. En este sentido, resulta determinante para que las y los NyNI puedan interactuar en la escuela, porque el uso de su lengua materna, también forma parte de uno de los principales referentes culturales, ya que es el elemento que propicia el diálogo y la comunicación con los demás. En este sentido, el uso de su lengua materna es, un recurso comunicativo y les ofrece las posibilidades para alzar la voz y hacerse ver en el contexto escolar. La lengua materna, también funge como el mediador o puente comunicador con las otras y los otros estudiantes, lo que posibilita o no su participación en las actividades escolares.

Determinante “E” las costumbres propias. Las y los NyNI son portadores de una serie de formas de vivir y de actuar socialmente que se expresan en las instituciones escolares como espacios concretos en los que manifiestan sus prácticas culturales en las actividades diarias en la escuela, lo que les posiciona y les provee de una determinada manera de interactuar con sus compañeras, compañeros y docentes, aunado al cómo proceder en el hacer de las actividades en la vida escolar colectiva, por lo que en la participación se manifiestan las costumbres de colaboración y cooperación, entre otras acciones.

Determinante “F” la cosmovisión indígena. Para explicar su influencia de este factor en la participación en las actividades escolares de las y los NyNI en la escuela, hay que

reconocer la importancia que tiene la forma de ver el mundo, de ver la vida, de darle el significado a las prácticas sociales y culturales que poseen las y los niños. Lo cual es definido por el propio grupo étnico al que pertenecen. En este sentido, la cosmovisión indígena, determina las interacciones, influye en su concepción y papel como etnia frente a las actividades escolares.

Para fines particulares, se recuperará la determinante “G” relacionada con las diferencias de género. Esta determinante influye en la participación en las actividades escolares, debido a que este componente cultural, fragmenta al grupo al interior del aula en dos grandes bloques culturales, ya que la participación de los alumnos se ve permeada a partir de su sexo: hombre o mujer. Y es a partir de esa división que se establecen determinados modos de participar en las actividades, dentro de las que se ubican las expresiones culturales de las alumnas y los alumnos, dadas las diferencias de género.

2.1.2. Justificación de la investigación

La presente investigación, aporta una explicación sobre cómo se expresan las diferencias de género en las actividades escolares de las niñas y los niños triquis; debido a que dichas prácticas que manifiestan en la escuela primaria obedecen a patrones culturales. Y en consecuencia, el “deber ser” sobre las formas de actuación diferenciadas por ser hombre o mujer están influenciadas por las diferencias de género que han aprendido los niños triquis en su cultura originaria.

Es un tema que adquiere valor teórico, en cuanto a la vigencia del fenómeno y, para poder dar respuesta a la preocupación pedagógico-didáctica en la que las aportaciones de este producto de investigación están destinadas a contribuir al ámbito educativo y cultural, recuperando los hallazgos de conocimiento que se ha generado en relación a los grupos étnicos, particularmente sobre el grupo triqui. Y en esta medida seguir generando conocimientos sobre los grupos minoritarios.

La relevancia de esta investigación consiste en que se aborda el fenómeno a estudiar desde una perspectiva antropológica y educativa, disciplinas que permiten articular una necesaria mirada sobre la participación de las y los NyNI en las instituciones escolares.

2.1.3. Preguntas de investigación

A continuación se presentan las preguntas formuladas al principio de la investigación y que guiaron el proceso de indagación, en la medida en que otorga un conjunto de orientaciones sobre los aspectos del problema de investigación que es el centro de interés en el estudio presentado.

2.1.3.1. Pregunta general

¿Cómo se expresan las diferencias de género en las actividades escolares de las niñas y los niños triquis en la escuela primaria?

2.1.3.2. Preguntas específicas

- ¿Cuáles son los aportes teóricos educativos y culturales que abordan la diferencia de género y la participación de las alumnas y los alumnos en las actividades escolares en educación primaria?
- ¿Cómo se manifiestan las diferencias de género en las actividades escolares de las niñas y los niños triquis en la escuela primaria?
- ¿Cuáles son las implicaciones de las diferencias de género en las actividades escolares de las niñas y los niños triquis en la escuela primaria?
- ¿Cómo se recuperan las diferencias de género en las actividades escolares de las niñas y los niños triquis en la escuela primaria?
- ¿Cómo fortalecer las diferencias de género en las actividades escolares de las niñas y los niños triquis en la escuela primaria?

2.1.4. Objetivos de investigación

En este apartado, se presentan los alcances del proyecto que se lograron como producto del proceso de investigación.

2.1.4.1. Objetivo general

Analizar las expresiones de las diferencias de género que se manifiestan en las actividades escolares de las niñas y los niños triquis en la escuela primaria.

2.1.4.2. *Objetivos específicos*

- Revisar los aportes teóricos educativos y culturales que abordan la problemática sobre las diferencias de género y la participación de las alumnas y los alumnos en las actividades escolares en educación primaria.
- Describir cómo se manifiestan las diferencias de género en las actividades escolares de las niñas y los niños triquis en la escuela primaria.
- Explicar las implicaciones de las diferencias de género en las actividades escolares de las niñas y los niños triquis en la escuela primaria.
- Mostrar cómo se recuperan las diferencias de género en las actividades escolares de las niñas y los niños triquis en la escuela primaria.
- Formular propuestas pedagógicas para fortalecer la recuperación de las diferencias de género en las actividades escolares de las niñas y los niños triquis en la escuela primaria.

2.1.5. *Eje de análisis*

Autores como Rodríguez, Gil y García (1999) afirman que para comenzar a investigar cualitativamente es necesario cuestionar lo asumido y consensado por otras posturas teóricas, pensar en que las posibilidades para estudiar un objeto de estudio no se agotan, son infinitas en la medida en que el investigador posiciona su estudio epistémicamente de manera diferente a los otros investigadores, planteándose nuevas perspectivas de análisis para su objeto de estudio. Mientras que Reguillo (2003) y Bertely (2000) agregan a la postura teórica de Rodríguez, Gil y García (1999) que los ejes de análisis son rectores en la investigación, puesto que permiten analizar sistemáticamente mediante categorías, los elementos observados en la realidad empírica que contribuyen al estudio.

De modo que, permiten indagar los distintos elementos que forman parte del fenómeno que se pretende investigar. En este sentido, los ejes de análisis se construyen a partir de las preguntas y objetivos del proyecto de investigación, debido a que proveen al investigador de distintas dimensiones que le permiten leer las realidades del fenómeno

que pretende investigar.¹⁸ La primera dimensión analítica, se centra en el discurso lingüístico que usan los actores sociales en las instituciones escolares o aulas. La segunda dimensión analítica, se orienta desde los propios hallazgos en el campo, sobre las acciones que realizan los sujetos de estudio. Y la tercera dimensión analítica, se concentra en el marco teórico y las categorías derivadas de dicho marco desde el que se sitúa el investigador.

2.1.5.1. Los ejes de análisis como rutas metodológicas

Los ejes de análisis orientan las indagaciones del investigador, en la medida en que le permiten aproximarse a las realidades sociales de manera sistemática y organizada. Bertely (2000, p. 45) afirma que las preguntas: “(...) revelan el interés por comprender el cómo del acontecer escolar, están vinculadas con dimensiones de análisis que colocan al investigador novel en mejores condiciones para delimitar el referente empírico”.

Estos planteamientos señalan que los ejes de análisis se relacionan directamente con las preguntas de investigación que utiliza el investigador para aproximarse a la realidad empírica que pretende estudiar. En este sentido, los ejes de análisis contribuyen a la recuperación de hallazgos empíricos propios de una unidad de análisis, como podrían ser los centros escolares o el aula. Así mismo, aportan al investigador ciertas rutas metodológicas que le ayudan a analizar las situaciones que acontecen en dichos espacios sociales, pero también representan líneas teóricas que le permiten organizar los distintos componentes de su objeto de estudio.

¹⁸ Ramírez, Fabián y Zwerg-Villegas (2012) afirman que los ejes de análisis, se componen de distintos referentes, tal como el componente epistémico; que implica historizar el fenómeno, es decir revisar los acontecimientos socio-históricos desde los que se fundamenta. El componente teórico; juega un papel relevante en la investigación, puesto que configura las nociones referenciales del fenómeno a investigar desde una concepción sistematizada y organizada. Así mismo; le permite al investigador comprender la realidad en estudio desde conceptos, categorías y enfoques teóricos que sitúen al investigador y contribuyan a la fundamentación del problema a investigar. El componente metodológico, sugiere adecuaciones metodológicas e instrumentales en el proceso investigativo, fundamentando que dichas adecuaciones contribuyen a generar nuevas rutas y aportes para investigar el fenómeno.

2.1.5.2. Los ejes de análisis como categorías referenciales

Los ejes de análisis se orientan hacia la sistematización categórica de conceptos afines e interrelacionados, de tal modo que posibilita la recuperación y articulación de los elementos a investigar que corresponden a una naturaleza distinta de conocimiento, pero que a su vez comparten semejanzas analíticas. En este sentido, se propone un modo en el que se agrupen conceptos dentro de determinadas líneas críticas, que faciliten el posterior enriquecimiento y contrastación de la información empírica recolectada. Esta estrategia puede contribuir al análisis del fenómeno desde una óptica más compleja, con la que se pretende aproximarse con mayor profundización al problema en estudio. Rodríguez, Gil y García (1999, p. 212) señalan que:

Cuando categorizamos estamos ubicando diferentes unidades de datos bajo un mismo tópico o concepto teórico. La categorización supone en sí misma una operación conceptual de síntesis, por cuanto permite reducir un número determinado de unidades a un solo concepto que las representa.

Esta investigación contiene tres grandes dimensiones analíticas que cruzan la problemática sobre las diferencias de género y la participación escolar de los niños triquis. En esta investigación, la primera línea de análisis aborda los fundamentos jurídico-filosóficos en los que se sustentan los derechos humanos sociales, culturales, económicos y educativos, particularmente los relacionados con el derecho a la educación de las y los niños que provienen de los pueblos indígenas. La segunda línea atañe a los componentes culturales contenidos en la participación escolar de los actores en el aula de clases. Y la tercera línea analiza los procesos didácticos y el reconocimiento de las diferencias de género en las actividades escolares dentro del aula.

2.2. La aproximación conceptual

En este apartado se abordan los aspectos relacionados con el marco conceptual de la investigación, donde se presentan las investigaciones y las perspectivas teóricas que fueron recuperadas en el estudio. Vale la pena subrayar que se integra con la literatura que aborda las diferentes expresiones del género en la escuela. Y aún cuando son escasos los estudios específicos, se recuperan los estudios sobre las niñas y los niños

triquis en el ámbito escolar. Así mismo, se presentan las perspectivas teóricas y conceptuales que contribuyen en la explicación del problema de investigación.

Para el desarrollo de este estudio, se recuperan las investigaciones realizadas durante el periodo que va del año 2006 a 2020 y las que han abordado la problemática de las diferencias de género desde una dimensión educativa. Salvo el estudio realizado por Mendoza (2006), quien desde una postura antropológica contribuye al análisis, ya que expone las prácticas de crianza de los triquis de modo que permite articular las diferencias de género manifestadas por las y los niños triquis en las instituciones escolares con la cultura comunitaria.

2.2.1. Investigaciones sobre las diferencias de género y sus expresiones en los contextos escolares

De los estudios identificados varios de ellos fueron realizados en España (Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell (2009), García, Quiñones y Espigares (2013), Pizarro, Guerra y Bermúdez (2014), Rodríguez (2017), Sánchez (2018); en Chile, León y Salazar (2014), Vicent, Lagos, González, Inglés, García y Gomis (2015); y en México, Nava y López (2010) y Guevara (2006). Todos los estudios, pretenden caracterizar los comportamientos de las mujeres y los hombres a partir de sus diferencias de género en el ámbito escolar. Sin embargo, cada uno aborda aspectos diferentes sobre esta temática. A continuación se presentan de manera general cada una de las investigaciones analizadas.

Sobre el tema de las diferencias de género y la participación de las mujeres en distintos ámbitos escolares, en la investigación de Postigo *et. al.* (2009) realizada en España con jóvenes entre 12 y 16 años de edad, que cursaban del primer al cuarto grado de secundaria, se estudian desde una perspectiva psicoeducativa los diferentes comportamientos de género que se presentan ante en el acoso escolar. Entre los hallazgos más importantes reportados por la investigación es que los varones son los que ejercen mayor acoso hacia sus compañeros del mismo sexo. Mientras que las mujeres mantienen una actitud de hostigamiento hacia sus compañeras, mediante sus interacciones.

En otra investigación realizada por García *et. al.* (2013), los autores se propusieron indagar sobre el proceso de la construcción de la identidad de género en el ámbito educativo, y la participación y colaboración de las mujeres en la organización escolar educativa. La investigación se realizó con docentes de 55 centros escolares rurales y urbanos de Andalucía Occidental y Oriental, específicamente situados en Sevilla y Granada en España. Particularmente, se realizó un análisis sobre la división sexual de las actividades escolares al interior de espacios educativos, valorando la presencia de las mujeres en la formulación de *planes educativos* que pudieran contribuir en lograr una mayor igualdad de oportunidades en dichos contextos (p. 141). La investigación identificó que las mujeres son más colaborativas en su participación, así mismo, que tuvieron mayor presencia en las actividades de menor prestigio social mientras que los hombres se posicionan en las que representan mayor poder en los centros escolares.

Por otra parte, Pizarro *et. al.* (2014) analizan las diferencias de género y la construcción del autoconcepto y la autoestima con niñas y niños de ocho a 13 años de edad de educación primaria en España (p. 103). Los hallazgos de esta investigación muestran que las niñas y los niños actúan asertivamente para resolver los problemas que se generan en el aula, manteniendo una actitud de diálogo ante las situaciones conflictivas y las tensiones que se presentan en las relaciones cotidianas. Sin embargo, las niñas mantienen mayores expectativas sobre su rendimiento, conducta y esfuerzo. Cabe destacar, que se benefician de dichos atributos de su personalidad para constituir mejores relaciones escolares.

Con una línea de investigación similar Sánchez (2018), trata de conocer algunos componentes culturales de la construcción de la identidad femenina y masculina de las niñas y los niños de 10 y 12 años en quinto y sexto grado de educación primaria en la Ciudad de Oviedo y en el Principado de Asturias. Entre sus resultados refiere que tanto las niñas y los niños tratan de seguir la norma socialmente establecida del género, desde la que las niñas y los niños adoptan distintos roles que manifiestan en las actividades escolares con el propósito de agrandar a los docentes. En esta investigación se muestra que las niñas y los niños se relacionan mayormente con sus pares del mismo grupo genérico, debido a la aparente afinidad física, actitudinal, y en general comportamental.

De modo que, las y los niños no mantienen relaciones sociales con el sexo contrario. Las y los alumnos, tras superar la imposición social y cultural del género, enfrentan conflictos y tensiones en su participación escolar. En este sentido, las y los niños son discriminados, incluso, mediante los discursos contruidos por los docentes donde se expresan actitudes sexistas que refuerzan las diferencias de género en la participación escolar de las mujeres y los hombres.

Otra investigación desarrollada en centros escolares de educación inicial y primaria en Sevilla, España y en Salta, Argentina fue la realizada por Rodríguez (2017). Su propósito fue investigar el desarrollo de la educación intercultural y el reconocimiento de las diferencias de género por parte de los educadores mediante las acciones y expresiones que manifiestan en las escuelas de nivel infantil y primario en los espacios educativos de la Ciudad de Sevilla y Salta (p. 90). Los resultados del estudio muestran que la comunidad escolar otorga reconocimiento a la diversidad cultural y de género. Sin embargo, generalmente algunos miembros de la comunidad expresan que existe un desconocimiento de dicha diversidad, lo que en sí mismo representa dificultades educativas para las alumnas y los alumnos que tienen una cultura distinta a la hegemónica en la institución escolar a la que asisten.

Por su parte, León y Salazar (2014) en Chile analizaron las diferencias de género en alumnas y alumnos de cuarto y octavo grado de primaria y del segundo grado de secundaria en las áreas de matemática y lenguaje en el Sistema Educativo Adventista. Estos autores recuperaron los resultados de las pruebas nacionales de medición de la calidad educativa en escuelas chilenas de tres periodos escolares diferentes. Los resultados reportan que en el primer periodo analizado en los alumnos de cuarto grado no se expresan diferencias de género en los resultados de matemáticas, mientras que en el siguiente periodo, los varones obtuvieron niveles superiores a los de las mujeres en este campo del conocimiento. Contrariamente, en los tres periodos censados, las mujeres son las que sobresalen en los niveles del lenguaje.

En otra investigación también realizada en Chile por Vicent *et. al.* (2015) se analizaron las diferencias de género a partir de la edad en distintos componentes del autoconcepto¹⁹ en adolescentes de los 13 y 18 años de edad que cursaban la Educación Media Superior (EMS). Los hallazgos del estudio muestran que no existen diferencias de género notorias en algunos componentes del autoconcepto, tales como, relaciones con el sexo opuesto, relaciones con el mismo sexo, y estabilidad emocional. Sin embargo, los componentes del autoconcepto, liderados por las mujeres son: autoconcepto verbal, apariencia física, sinceridad/veracidad y autoestima, Mientras que los hombres, destacaron en habilidades físicas, estabilidad emocional y relación con los pares.

En México, Nava y López (2010) indagaron sobre los componentes culturales diferenciados de las mujeres y los hombres presentes en la práctica educativa de los docentes. Los sujetos de estudio fueron diferentes actores educativos, como el director, los docentes, los administrativos, los padres de familia y cuatro niñas y cinco niños que cursaban el primer, segundo, tercer, cuarto, quinto o sexto grado de primaria en la Escuela Lázaro Cárdenas del Río, ubicada en Ciudad Juárez, Chihuahua. Como parte de los hallazgos, se identificó una tendencia en las niñas y los niños en los centros escolares por integrar grupos conformadas por otros de su mismo sexo. Además de que, los niños en comparación con las niñas tienen más privilegios en las aulas, debido a que reciben una atención diferenciada de parte de los docentes, lo que se observó en el hecho de cederles con mayor frecuencia el uso de la palabra. Del mismo modo, que los niños son agresivos con las niñas cuando realizan algunas actividades colectivas, ya sea a través del lenguaje o actitudes, y que además, constantemente interrumpen la participación de sus compañeras para mantener el protagonismo en el aula. Por otra parte, cuando se realizan actividades escolares en equipos de trabajo, los niños son los que tienen mayores resistencias para colaborar con las niñas, puesto que piensan que esto representa la pérdida de su masculinidad.

¹⁹ El autoconcepto fue abordado a través de los siguientes ítems: tres áreas académicas (general, matemáticas y verbal), siete no académicas (apariencia física, habilidades físicas, relaciones con el sexo opuesto, relaciones con el mismo sexo, relación con los padres, sinceridad/veracidad y estabilidad emocional) (Vicent *et. al.*, 2015).

En las investigaciones anteriormente presentadas, el método de investigación predominante fue el cuantitativo, y el cuestionario fue la técnica más utilizada para el levantamiento de los datos. A excepción de Rodríguez (2017) que emplea una metodología mixta y Nava y López (2010) y Sánchez (2018) que recurrieron a un método cualitativo utilizando las técnicas de observación participante y la entrevista para la recopilación de la información. A pesar de esta distinción metodológica en los trabajos presentados sus hallazgos son similares, debido a que los autores exponen que las diferencias de género tienen un papel importante en la construcción de la identidad femenina y masculina al interior de los centros escolares.

Los autores citados afirman que las niñas y los niños en las aulas tienden a igualar su comportamiento con los compañeros que pertenecen a su mismo género. Es decir, que siguen las normas socialmente establecidas para el género, por ejemplo los hombres se concentran en actividades relativas al poder, debido a que es un atributo socialmente asociado a la masculinidad y mediante el que se posicionan en dichas actividades mediante la gobernanza, gestión y organización. Mientras que las mujeres enfrentan limitaciones para su participación en actividades que suponen poder, puesto que desde el planteamiento de la *norma de género*, se incapacita a la figura femenina. Por esta razón, las aportaciones que realizan las mujeres a la sociedad son subestimadas y enfrentan críticas por el simple hecho de participar siendo mujeres. Contrario a la sobrevaloración de la participación de la figura masculina en la que se destacan sus logros por encima de los de ellas (Nava y López, 2010 y Sánchez, 2018).

A pesar de que las mujeres obtienen un reconocimiento social, como producto del cumplimiento de actividades orientadas al hogar, en el ámbito escolar enfrentan dificultades como la pérdida de otras oportunidades para su pleno desarrollo social, por ejemplo ejercitar la intelectualidad de la que al igual que los varones han sido dotadas por naturaleza (Simón, 2000). En este sentido, los hombres y las mujeres asumen esta norma por igual lo que se observa en los comportamientos y discursos que expresan mediante su participación escolar. De manera que la identidad de género es una construcción social basada en los modelos de masculinidad y feminidad, en la que los hombres y las mujeres adoptan formas diferenciadas de participar de acuerdo con su

sexo. No obstante, algunos estudiantes no respetan las normas establecidas sobre los comportamientos que deben tener según su sexo, sea un hombre o una mujer, y de esta manera poder ser aceptados socialmente. Por tal razón, las niñas y los niños que en sus interacciones no cumplen con los modelos de género masculino y femenino enfrentan algunos conflictos y tensiones en sus relaciones con los pares al interior de las aulas.

Por otra parte, los autores citados agregan que las diferencias de género en las escuelas, se construyen mediante la forma de organización de las actividades escolares, misma que se ubica estrechamente vinculada con la participación del género masculino y femenino. Se reporta que la representación de la mujer en los centros escolares y el aula, es similar a la de los hombres. Sin embargo, las mujeres tienden a desempeñar roles en algunas actividades no vinculadas directamente con relaciones de poder, lo que representa posibilidades de dominación para el género masculino.

Cabe destacar que existen sujetos que superan la imposición social y cultural del género en busca de lograr sus intereses personales. Sin embargo, esto es motivo de conflictos con sus compañeras y compañeros en la escuela, sobre todo en el caso de los varones, que al manifestar algunos rasgos de su personalidad mediante el rol que asumen en las actividades escolares, son estereotipados como “*homosexuales*”. Esto da cuenta de las implicaciones sociales que representa, el acto de desobedecer a los mandatos de género mientras se construye la identidad personal, puesto que están representadas en la pérdida de la “masculinidad”. Por esta razón, se duda de la orientación sexual de los niños varones, debido a los juicios que se emiten por los colectivos, en este caso el escolar (Sánchez, 2018).

Una aclaración sobre las diferencias de género en la escuela es que en las actividades escolares, las niñas y los niños sexualizan los objetos materiales (prendas, colores, entre otros) y los clasifican atribuyéndoles un sentido de pertenencia a cada género de acuerdo a las propias categorías impuestas por la sociedad.

El estudio de Nava y López (2010) muestra algunos rasgos de la discriminación y la violencia de género que manifiestan las mujeres y los hombres en el aula, destacando la idea de que afectan por igual en las relaciones escolares de las niñas, los niños y los

jóvenes. Además, el estudio indaga desde una perspectiva de género, las actitudes, comportamientos, espacios y roles que asumen las niñas, los niños y los docentes en las actividades escolares. También se definen las actividades diferenciadas que habitualmente realizan las niñas y los niños, cómo se relacionan y las causas de los conflictos que se generan en las actividades colectivas realizadas por mujeres y hombres en conjunto.

Particularmente Rodríguez (2017) señala cómo se expresan las concepciones de todos los miembros de la comunidad educativa sobre la diversidad cultural y su reconocimiento y aprecio por la misma. A excepción de las y los docentes, que presentan resistencias al tratamiento de dicha temática. En este sentido, la comunidad escolar rechaza tajantemente las prácticas de discriminación al interior de los centros escolares y de las aulas, conscientes de las implicaciones sociales que conlleva el “no respeto por las diferencias”. No obstante, algunos docentes también señalan que la diversidad cultural es un componente que enriquece las relaciones sociales. Lo que en sí mismo evidencia un reconocimiento a la diferencia sociocultural de los miembros de la comunidad escolar.

El autor, anteriormente citado, identificó que en las escuelas donde realizó su estudio se promueve en el proyecto escolar una perspectiva inclusiva entre los miembros de la comunidad escolar a partir del reconocimiento de las diferencias dadas por su condición biológica o física. Sin embargo, no se contempla en este proyecto incluyente el reconocimiento de otro tipo de diferencias, a pesar de que algunos integrantes de la escuela son de condición migrante.²⁰ El reconocimiento a la diversidad cultural en los centros estudiados, da cuenta que la comunidad escolar hace una valoración positiva de la diversidad. Sin embargo, a nivel institucional existe un desconocimiento de esta problemática, situación que en sí misma dificulta otorgar un tratamiento a las alumnas y los alumnos que tienen una cultura distinta a la que predomina en la institución escolar. Por lo que, la institución escolar requiere implementar un proyecto de formación docente que promueva una perspectiva intercultural y de género, que aporte herramientas

²⁰ Miembros de la comunidad escolar son personas que fueron desplazados de distintos lugares hacia las regiones de Salta y Sevilla ubicadas en Argentina y España respectivamente.

pedagógicas para que los docentes, estén en posibilidades de atender a la población escolar que dadas sus diferencias culturales se encuentra desfavorecida, a pesar de las complejidades que representa el proceso de incorporar un enfoque sustentado en el aprecio a las diferencias culturales desde una educación escolarizada.

El estado del arte que se presenta sobre las diferencias de género y la participación escolar, muestra: 1) que en el ámbito internacional, nacional y local hay una predominancia de investigaciones que analizan las diferencias de género como su objeto de estudio; 2) que todas abordan el tema desde una perspectiva educativa; 3) que la mayoría están ubicadas en escuelas de nivel básico y se proponen caracterizar los comportamientos de las niñas y los niños con base en los roles que ocupan; 4) que los estudios de género se han nutrido con los aportes de diversas disciplinas de las ciencias sociales; y 5) que la mayoría de los estudios presentados son abordados predominantemente desde una perspectiva psicoeducativa, y que existen muy pocos desarrollados desde una postura socioeducativa. Lo que expresa la diversidad de aproximaciones que caracterizan a los estudios de género. Cabe aclarar, que si bien estos estudios no abordan específicamente el tema que se pretende indagar en esta investigación, todos ellos aportan fundamentos teóricos que orientan y contribuyen en su abordaje.

2.2.2. Estudios sobre las diferencias de género y la participación escolar de las niñas y niños triquis

En este apartado se recuperan los estudios que abordan las diferencias de género de mujeres y varones triquis en contextos educativos formales e informales. Autoras como Guevara (2006) y Czarny (2007) estudian las manifestaciones de las diferencias de género en el ámbito escolar, mientras que Mendoza (2006) realizó un estudio de género con base en las prácticas de crianza comunitarias de los triquis.

A pesar de la variación contextual en la que se llevan a cabo los estudios analizados, en las investigaciones desarrolladas en entornos urbanos, es posible identificar los roles asumidos por las mujeres y los hombres triquis en la escuela, y los realizados en contextos rurales, permiten comprender desde la perspectiva comunitaria, las

expresiones culturalmente difundidas sobre el papel que “deben” cumplir las mujeres y los hombres en la sociedad. En seguida se exponen de manera general cada una de las investigaciones estudiadas.

Guevara (2006) indaga sobre la socialización familiar y escolar, y la construcción de la masculinidad en alumnos varones mexicanos que cursan el nivel superior. Este estudio recupera la experiencia de los alumnos en las escuelas urbanas, y las situaciones que enfrentan debido a su condición de género. En la investigación participaron ocho hombres en edades entre los 21 y 24 años que cursaban del quinto al noveno grado de educación superior provenientes de zonas rurales y urbanas. El investigador reporta que los jóvenes estudiantes varones que provienen de zonas rurales traen consigo a la escuela una ideología de dominación hacia las mujeres, debido a que en su lugar de origen gozan de mayor libertad en comparación con las mujeres. No obstante, en su tránsito por los centros escolares, las prácticas sexistas son influenciadas por la cultura urbana, siendo menos restrictiva y violenta para las mujeres. A pesar de todo, las mujeres mantienen el rol de inferioridad, incluso en las instituciones escolares en las ciudades, debido a que se enfrentan prácticas sexistas que limitan su participación en las actividades escolares. Así mismo, identificó que las relaciones sociales entre hombres y mujeres expresan algunos comportamientos y actitudes positivas entre ambos sexos, tales como la solidaridad y competencia. Sin embargo, estas reacciones dependen de la educación familiar que hayan recibido en su infancia y de sus experiencias posteriores.

Mendoza (2006) aborda las pautas de crianza de los indígenas triquis en las comunidades de origen. Particularmente recupera las prácticas de los miembros de la comunidad triqui ubicados en San Juan Copala, Oaxaca, donde se expresan las diferencias de género que definen los roles que “deben” asumir las mujeres y los varones triquis en la sociedad, y son relevantes en el contexto escolar en la medida en que las concepciones sobre el género socializadas por el pueblo triqui en las prácticas de crianza son ideas reproducidas, transformadas y relaboradas por las y los niños triquis en la escuela. La autora citada se propuso:

(...) describir los saberes que tienen mujeres y varones triquis acerca de la crianza de sus hijos, así como analizar determinadas relaciones que se desarrollan en términos de

pareja, observar sus modificaciones y/o continuidades que se llevan a cabo en términos generacionales entre los miembros de este grupo étnico mexicano (p. 48).

Los componentes analizados fueron las relaciones, las interacciones y las prácticas de pareja desde *una perspectiva de género*. Los sujetos en estudio fueron mujeres y hombres triquis en edades que oscilaban entre los 16 y 50 años pertenecientes a dos generaciones distintas. En el estudio se abordan tanto las concepciones sobre las diferencias de género adquiridas en la comunidad como las que se desarrollan en la ciudad. Los informantes triquis que participaron en la investigación son hijos de población migrante rural–urbana en el D. F. El autor en sus resultados muestra que en San Juan Copala las mujeres son concebidas como meras reproductoras, por esta razón delegan en ellas las actividades relacionadas con el hogar y la crianza de sus hijas e hijos. Mientras que los hombres asumen el papel de intérpretes de lo que piensa y dice la mujer. Es decir, que fungen como mediadores y filtros de sus ideas limitando su participación social. Así mismo, los varones asumen el rol de un jugador, debido a que se encargan de entretener a sus hijas e hijos con actividades lúdicas. Las mujeres y los hombres triquis migrantes al D. F. mejoraron sus condiciones de vida y escolaridad como resultado de las mayores oportunidades económicas que tenían en el D. F. comparativamente con las disponibles en la comunidad de San Juan Copala, Oaxaca.

Por su parte, Czarny (2007) analiza el significado de la escolaridad para los miembros de la comunidad triqui. En un primer momento, entrevistó a docentes de las niñas y los niños triquis entre otros informantes de dos escuelas primarias del centro histórico de la Ciudad de México (CDMX). Así mismo, realizó observaciones de las actividades escolares. En la segunda fase de su investigación entrevistó a padres de familias triqui pertenecientes al primer grupo generacional que migró a la CDMX, y que en ese momento eran residentes. En la investigación destaca el valor que atribuyen los triquis a los *saberes/conocimientos* adquiridos mediante la escuela, a pesar de las prácticas discriminatorias que enfrentaron en las instituciones escolares. Además, da cuenta de que las y los triquis resguardan su cultura propia a pesar de estudiar en escuelas urbanas. Así mismo, nos muestra que la permanencia de las niñas y los niños triquis en las escuelas urbanas de nivel básico,

suponen la pérdida de su identidad, y con ello, algunas de sus prácticas culturales, debido a la falta de reconocimiento en las instituciones culturales (Czarny, 2007).

En las investigaciones anteriormente descritas, las y los autores coinciden en que las concepciones, los saberes, los significados y las prácticas culturales que tienen las mujeres y los hombres triquis tanto en su comunidad como en la escuela se sustentan en un modelo patriarcal.²¹ Debido a que identifican algunas actitudes y roles en las mujeres y en los hombres triquis que se observan en su comunidad y que se transfieren a las niñas y los niños triquis mediante las prácticas de crianza, y que posteriormente manifiestan en su participación en la escuela.

2.2.3. Aportes de los estudios realizados: nuevas rutas para la investigación

Autores como Postigo *et. al.* (2009), Nava y López (2010), García *et. al.* (2013), León y Salazar (2014), Pizarro *et al.* (2014), Vicent *et. al.* (2015), Rodríguez (2017) y Sánchez (2018) aportan algunas perspectivas para los estudios de género, debido a que afirman que es necesario contribuir en la aceptación de la diversidad cultural que caracteriza a las niñas y a los niños en las instituciones escolares comenzando por repensar, desde los estudios de género, la concepción que se tiene en las prácticas educativas de las diferencias de género. Los autores citados señalan que, actualmente, existe la necesidad de realizar estudios de género con el método cualitativo, ya que este método permite recuperar las cualidades de los comportamientos de las niñas y los niños en los centros escolares, enfatizando algunos aspectos de la feminidad de las niñas que se manifiestan en sus interacciones escolares. También coinciden en que los docentes deber ser conscientes de las implicaciones que suponen las diferencias de género de las niñas y los niños en las escuelas, en la medida en que estas diferencias entre hombres y mujeres suceden a causa de los prejuicios y de las normas socioculturalmente establecidas para cada género. Además de que es ineludible, contribuir desde la pedagogía, con estudios

²¹ El método de investigación preponderante en estos estudios revisados, es el método cualitativo con un enfoque etnográfico utilizando la observación participante y la entrevista como técnicas para el levantamiento de la información. Sin embargo Guevara (2006), empleo dicho enfoque mediante las historias de vida, basado en la narrativa autobiográfica de los informantes.

que contribuyan a deconstruir la *categoría de género*²² en los centros escolares, en la medida que la escuela puede reconfigurar la ideología hegemónica. Esto quiere decir, que se reconoce a la escuela como un espacio de transformación de los individuos, que mediante las prácticas educativas con perspectiva de género, puede generarse una oportunidad para incidir en un cambio en las maneras de pensar y actuar de las y los niños.

Así mismo, se señala que es indispensable realizar estudios desde la perspectiva de género en escuelas de educación primaria en zonas rurales y urbanas, con el propósito de recuperar las concepciones que tienen las y los niños sobre las diferencias de género y las variaciones que hay en las mismas. De igual modo, estudios que promuevan la cultura indígena y perspectiva de género con el propósito de incidir en las políticas educativas, puesto que de ellas depende su incorporación como parte de las temáticas prioritarias en las instituciones educativas (Rodríguez, 2017). Se enfatiza la necesidad de seguir realizando estudios de género al interior de los centros escolares, particularmente aquellos que recuperen las diferencias de género analizadas en las actividades escolares en algunas áreas de la personalidad como el *autoconcepto verbal* así como su expresión en algunas áreas académicas, como las *Matemáticas* donde se expresan algunos rasgos de las diferencias entre las mujeres y los hombres (Vicent *et. al.*, 2015).

Desde otra perspectiva para los estudios de género se propone indagar sobre las prácticas sexistas al interior de las instituciones escolares, enfatizando en la transformación de dichas prácticas y la reconfiguración de los espacios educativos, desde el replanteamiento cultural, puesto que se plantea que la ideología patriarcal es la responsable de que exista una cultura hegemónica que limita las expresiones de las mujeres y hombres en los contextos escolares, a pesar de que interactúan en un entorno en el que prevalece la diversidad sociocultural (Nava y López, 2010). Por su parte,

²² Implica la construcción de nuevos esquemas comportamentales y actitudinales para las relaciones sociales de las mujeres y los hombres, contribuyendo a la desclasificación de los roles definidos para las personas en función de su sexo y de acuerdo con los modelos establecidos sobre la masculinidad y feminidad.

Guevara (2006) afirma que en los centros escolares en los que predomina la ideología patriarcal, las mujeres son colocadas en una situación de desventaja, puesto que se les aparta de algunas actividades escolares o se reconoce en menor medida su participación, mientras que los hombres lideran en las aulas y son los que destacan por la atención que reciben por parte de las propias instituciones escolares. A diferencia de las escuelas regidas por un sistema pedagógico que promueve la participación, la colaboración y el reconocimiento para las mujeres y los hombres entre todos los miembros de la comunidad escolar debido a que implica una menor asimetría. Por lo que, es indispensable dar a conocer en las instituciones escolares las implicaciones educativas que conllevan los modelos de la masculinidad en las relaciones y actividades escolares que asumen los hombres, puesto que hay una tendencia a la injusticia social para las mujeres.

2.2.4. Aportes teóricos sobre las diferencias de género de las y los triquis en la escuela

Como resultado de la revisión llevada a cabo, se identificó que el problema de investigación central que aquí se desarrolla, es un problema de investigación emergente. La mayoría de los autores definen el concepto de género como una categoría analítica resultado de las construcciones socioculturales de los sujetos (Guevara, 2006; Mendoza, 2006; Postigo, *et. al.*, 2009; Nava y López, 2010; García *et al.*, 2013; León y Salazar, 2014; Sánchez, 2018; Vicent *et. al.*, 2015; Czarny, 2007; Rodríguez, 2017). Y reconocen la manifestación de las diferencias de género en las actividades escolares mediante algunas expresiones conductuales, actitudinales, motivacionales, interaccionales, discursivas y a partir de sus valores, expectativas y capacidades (Pizarro *et al.*, 2014). De modo que, permiten caracterizar los roles que comúnmente asumen las niñas y los niños, y que expresan en las relaciones sociales entre ellos y con los docentes en el aula. Además, contribuyen definiendo las diferencias de género como los roles que asumen las niñas y los niños en las actividades escolares, y como responden a los procesos de construcción de su identidad femenina y masculina, puesto que esta define formas distintas de comportamiento para las mujeres y los hombres (Mendoza, 2006; García, *et al.*, 2013; Sánchez, 2018).

Así mismo, los estudios revisados aportan elementos analíticos que permiten pensar las diferencias de género y sus expresiones desde una perspectiva intercultural, debido a

que hay distinciones en las concepciones sobre los géneros que mantienen los hombres y las mujeres que provienen de contextos rurales y urbanos. Por esta razón, las diferencias de género, además de ser una categoría analítica que proviene de diferentes realidades sociales, son estructurantes de las relaciones sociales en entornos colectivos, debido a que las construcciones culturales del género, son adquiridas por los sujetos mediante las prácticas de crianza y estas adquisiciones definen el papel que “deben” asumir las mujeres y los varones en las actividades realizadas en el ámbito público y privado. Las formas como se manifiestan dichas diferencias varían de sociedad en sociedad.

Cabe destacar que los indígenas socializan los roles de género en sus comunidades de origen, mediante los saberes y conocimientos compartidos sobre las diferencias de género y los traen consigo a otros espacios sociales como la escuela. Lo que en sí mismo implica, el encuentro de culturas indígenas y no indígenas en los centros escolares de la CDMX, mediante la interacción de las diferencias de género específicas de los pueblos indígenas y con las expresiones de género propias de las personas no indígenas (Guevara, 2006; Mendoza, 2006; Czarny, 2007). Esto significa que las construcciones genéricas de lo que es ser un hombre y una mujer en una determinada sociedad, definen los papeles que “deben” asumir las mujeres y los varones en la familia y en la escuela de acuerdo al contexto en el que se desenvuelven (Guevara, 2006; Mendoza, 2006; Czarny, 2007).

Por otra parte muestran que, la ideología de género, puede ser modificada desde los centros escolares, puesto que estos espacios son para la transformación, en la medida en que influyen en la reconfiguración de las ideas preconcebidas en torno a los roles de género mediante una organización no sexista de las actividades escolares (Guevara, 2006; Mendoza, 2006; Czarny 2007). Donde por lo contrario los docentes pueden expresar una actitud de incompreensión y sexismo a través de su discurso y/o en las acciones que realizan en la escuela, reforzando así los roles preconcebidos de los géneros (Nava y López, 2010; Sánchez, 2018).

Otro de los elementos, es que muestran cómo se relacionan las niñas y los niños en las actividades escolares, cuáles son las actividades que realizan y las causas que generan

conflictos en el trabajo de equipo conformado por mujeres y hombres (Postigo *et. al.*, 2009; Nava y López, 2010; García *et. al.*, 2013; Pizarro *et. al.*, 2014; León y Salazar, 2014; Vicent *et. al.*, 2015; Rodríguez, 2017; Sánchez, 2018).

Por otro lado, los estudios sobre género en las comunidades triqui ofrecen una perspectiva sobre las diferencias de género, básicamente centrados en algunos aspectos explicativos relacionados con la organización familiar en los hogares y las prácticas de crianza (Mendoza, 2006). Cabe destacar que en una situación que les concierne por igual a las mujeres y a los varones, como lo es el cuidado de las hijas e hijos, las mujeres asumen roles asimétricos en comparación con los hombres. De esta manera, otorgan una mirada acerca de la concepción de los roles sociales con la que llegan las niñas y los niños triquis a la escuela primaria y que se expresa mediante los papeles y el modo de participación escolar que asumen en dichos espacios.

Además, según las concepciones de los géneros de su comunidad, las mujeres tienen encomendada la función de la procreación la cual es concebida como una obligación social de la mujer, y cuando esta no se cumple en edades tempranas, las mujeres reconfiguran su identidad femenina, debido a que asumen un papel social distinto a las concepciones comunitarias de los géneros que “deberían” realizar. Así mismo, la reconfiguración del rol de la mujer sucede por la gran carga simbólica que se le atribuye a este acto, y sobre el que se soportan buena parte de las prácticas a las que están condicionadas en su comunidad. Por estas razones, la implicación social y cultural que tiene para las mujeres triquis asistir a la escuela, es que representa una oportunidad para la transformación de las prácticas culturales propias de su comunidad. Lo que en sí mismo les permite modificar las concepciones sobre los géneros introyectadas en su comunidades, con el propósito de superar los prejuicios que se construyen en torno a las diferencias de género (Czarny, 2007).

Al mismo tiempo, se advierten otros sentidos que señalan un valor para estos procesos cuando se orientan hacia el pueblo triqui. Es decir, cuando los saberes/conocimientos adquiridos en la escolaridad “se ponen al servicio”- en tanto bien común para la comunidad. De modo que las y los triquis ven la escuela como una forma de colaboración con su comunidad de procedencia por lo que: “Alcanzar mayores niveles en el sistema

educativo representa un valor, aunque no determinante del estatus, para estos triquis” (Czarny, 2007, p. 940).

El saber colectivo que se produce en la escuela mediante la escritura y otras formas de aprendizaje, “De alguna manera, implica que toda la comunidad se beneficie con ese saber y no solo quien lo adquirió, lo cual refiere nuevamente a la definición de Pedro sobre un “saber colectivo” socialmente valorado y en oposición a un saber individual” (Czarny, 2007, p. 937).

Las tensiones entre generaciones producidas por las diferencias de género en, “(...) la escolaridad general y lo que con ella se espera, tiene una representación compleja para esta comunidad triqui. Implica tensiones entre generaciones, por la confrontación de valores (“no eres importante porque estudias”) y, al mismo tiempo, la escolaridad es una marca de aprobación social en la medida en que lo adquirido en el pasaje por la escuela se presenta como “un bien” para dicha comunidad” (Czarny, 2007, p. 941). A pesar de las diferencias culturales manifestadas en la participación escolar de los triquis al interior de las escuelas debido a las variaciones entre generaciones, la escolaridad para el pueblo triqui adquiere relevancia social, debido al significado atribuido a los conocimientos obtenidos por los miembros de dicho pueblo mediante la educación que reciben en los centros escolares, en la medida en que son concebidos como un logro comunitario, que contribuye a mejorar la vida triqui.

Esto les representa el tener que romper algunos lazos con su propia comunidad, situación que se complejiza en el momento en que deciden participar en las actividades escolares, ya que ello supone “alzar la voz”, ser representadas por sí y para sí mismas, sin la necesidad de recurrir a un hombre, contrario a los guiones culturales definidos por su propia comunidad, en la que este acto no tiene cabida (Mendoza, 2017). En la medida en que los hombres son los que mantienen el poder de la voz, para interactuar con los otros y ser escuchados incluso por encima de las mujeres. Además, se reconoce que las mujeres quedan invisibilizadas y representadas por el hombre en el espacio público, esto quiere decir que no tienen autonomía en las relaciones sociales (Mendoza, 2006; García *et. al.*, 2013; Sánchez, 2018). Así mismo, se señala que las y los indígenas tienden a ocultar sus orígenes culturales y/o étnicos en las instituciones escolares urbanas, debido

a que constantemente son víctimas de discriminación y rechazo, puesto que estas condiciones representan un rasgo de diferenciación social que comúnmente es criminalizado por la sociedad predominantemente no indígena, y que dificulta sus procesos de participación en las instituciones educativas (Czarny, 2007).

En el estudio propuesto se pretende indagar, al igual que en las investigaciones resumidas, las diferencias de género en la escuela. Por lo que se comparte un abordaje teórico en el que a las diferencias de género se les concibe como componentes culturales de los sujetos. Las que son aprendidas por los triquis en las comunidades de origen y las que contienen distintos valores y prácticas sociales a las de los contextos educativos urbanos y rurales, y que son confrontadas al interior de las instituciones escolares de la CDMX.

A nivel de supuesto teórico, los valores y prácticas sociales vigentes en las escuelas urbanas podrían contribuir a la transformación de la concepción de los roles de género tradicionales de las poblaciones indígenas que migran a la CDMX. Y por lo tanto, la participación escolar de las niñas y los niños triquis está sujeta a las concepciones que se conserven sobre el género en la escuela.

2.2.5. Limitaciones de los estudios revisados

A pesar de que los autores citados se aproximan desde distintos aspectos al estudio de participación escolar, aún es necesario ampliar las investigaciones sobre esta temática. Una de las evidencias de este planteamiento, es que la tendencia de los estudios es el análisis de las diferencias de género que expresan las alumnas, los alumnos y los docentes en las relaciones grupales, pero no se investiga cómo se recuperan dichas diferencias en la participación en las actividades escolares, siendo este uno de los objetivos particulares de la investigación que aquí se presenta. Por lo que, es indispensable continuar aportando a la explicación de esta problemática.

Cabe destacar que la temática abordada ha sido investigada en las ciencias sociales a lo largo de los últimos años. Sin embargo, todavía es necesario realizar más indagaciones que recuperen los saberes y conocimientos propios desde una postura antropológica y educativa, como se plantea en la investigación presentada. De acuerdo con Cazarny

(2007) existe la necesidad de investigar los significados atribuidos por las y los indígenas a sus realidades sociales desde dicha postura. Cabe destacar que desde esta investigación, se comparten mayores similitudes con el estudio de Czarny (2007), puesto que la autora realiza su investigación con triquis en una escuela de la CDMX y analiza la relación de la participación escolar con los contextos escolares y las comunidades de origen. Por esta razón, es sugerente la perspectiva construida en el estudio de Czarny (2007), debido a que propone una línea teórica y metodológica a seguir para investigar las diferencias de género en vinculación con la participación escolar. Planteamiento que es similar a la investigación presentada. Además es relevante porque contribuye aportando una orientación metodológica para el tratamiento de la temática.

La revisión realizada sobre los estudios de género en la escuela en la población indígena y particularmente en el grupo triqui permitió reconocer el tratamiento que han realizado otros investigadores, con lo que se construyó una perspectiva más articulada y amplia sobre los sentidos que atribuyen las niñas y los niños a su paso por la escuela, y desde allí entender con qué concepciones del género llegan a los centros escolares de la CDMX. Es decir, cambió mi manera de mirar las diferencias de género, debido a que ahora sé que no son determinantes, dependen del uso que el sujeto haga de ellas, pues son en cierta medida dinámicas, modificables y transformables. Además, logré formular un modelo conceptual que contiene los componentes culturales del género que se pueden observar en cuanto a los roles, conductas, actitudes y discursos de las y los triquis en la escuela, el cual se desarrolla a continuación.

2.3. Metodología

En el presente apartado, se presentan el conjunto de elementos metodológicos utilizados para el desarrollo de la investigación. Es decir, el tipo de acercamiento que se tuvo al problema de investigación, exponiendo el método y la técnica empleada para la recuperación de la información que se consideraron más pertinentes en relación con el planteamiento y la delimitación del problema a investigar.

2.3.1. Método seleccionado

El método, es la estrategia con la que se pretende abordar un fenómeno determinado. Y su elección es una decisión que toma el investigador a partir de las preguntas y objetivos de investigación formulados. Por lo que su selección dependerá de la naturaleza de la investigación realizada. Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 40) consideran al método, "(...) como la forma característica de investigar determinada por la intención sustantiva y el enfoque que la orienta".

El planteamiento anterior señala que el método es una estrategia que diseña una ruta particular para el investigador, que le permita indagar determinadas problemáticas acerca de un fenómeno de la realidad. Dicha estrategia se define a partir de las preguntas y objetivos del estudio que se pretende realizar y se articula con el enfoque y las técnicas para la recopilación de la información. De modo que, representa un proceso analítico y reflexivo para el investigador que le aproxima a la realidad empírica.

Los métodos y las técnicas no son componentes aislados en la investigación. Por el contrario, forman parte de un proceso continuo para realizar las indagaciones referentes a una problemática de investigación. Sin embargo, mantienen distinciones dado que existe una diferencia en la funcionalidad que tienen para el investigador (González, 1994). Este autor afirma que: "(...) los métodos son los *procedimientos* que se siguen para llevar a cabo un estudio sistemático de los fenómenos" (González, 1994, p. 141). En este sentido, el método es la guía del proceso de investigación, ya que orienta los modos de aproximación a las realidades sociales estudiadas y, debido a su característica de sistematicidad, contribuye a la organización de la información recolectada mediante las técnicas de investigación.

En el presente trabajo se pretende hacer uso de la investigación documental. Dicha metodología es un medio que posibilita un acercamiento a la realidad social indagada, mediante la recuperación de datos sobre las particularidades del fenómeno en fuentes documentales. La investigación documental, implica la selección, el análisis y la sistematización de los documentos escritos sobre el tema a investigar. La técnica de análisis documental, tiene una serie de criterios metodológicos para la recopilación de

información, en términos de la pertinencia y vigencia de la literatura seleccionada. Esta técnica posibilita la recuperación de los aportes disciplinarios de tipo social, educativo y cultural, que abordan la problemática sobre la práctica de las diferencias de género y la participación de los alumnos en las actividades escolares en educación primaria.

Por otra, parte, Rodríguez, Gil y García afirman que en la investigación:

La teoría juega el papel de centrar la indagación y permite la comparación al posibilitar el desarrollo de resultados teóricos o conceptuales. Por tanto, en esta fase debería considerarse un marco conceptual con el que comparar y contrastar los resultados, antes que utilizarlo como categorías a priori que fuercen y constriñan el análisis (1999, p. 66).

En el planteamiento anterior se expresa una característica fundamental de la investigación, que se construye mediante la selección y el análisis documental. Es decir, la base sobre la cual se fundamenta este tipo de estudio, ya que se realizó mediante la recuperación de los referentes teóricos propuestos por otros autores, los que fueron utilizados para la fundamentación y el desarrollo del tema abordado. En esta investigación, se recuperaron un conjunto de perspectivas teóricas y la literatura relativa al problema investigado, lo que permitió el desarrollo de este estudio.

Autores como González (1994) y Alfonso ([1995] citado por Morales, 2003, p. 2), Espinoza y Rincón (2006) y Castro (2017) coinciden en afirmar que la investigación documental es una modalidad de la indagación sobre las realidades sociales, que recupera distintas perspectivas teóricas en un mismo escrito. En general, los autores citados definen a la metodología documental como la investigación basada en documentos, en la que el investigador sigue un proceso continuo y ordenado de recuperación y tratamiento de la información. Así mismo, afirman que son las indagaciones de corte científico, realizadas por los estudiosos de una temática referida a una realidad social particular. Razón por la cual, la investigación documental es también conocida como investigación científica. Sin embargo, dichas indagaciones están orientadas por la metodología documental, que confiere al investigador un sistema de pautas para la estructuración, *organización*, tratamiento y presentación de la información.

Castro (2017) agrega que la investigación documental, es una actividad académica puesto que representa una forma para conseguir una aproximación a conjeturas sobre un tema determinado. Mientras que Nieto (1992) afirma que la investigación documental, es un tipo de metodología que se sustenta en el *análisis del contenido* como una de las principales técnicas para la recopilación de la información. Por su parte, Tancara (1993) define a la investigación documental como: "(...) una serie de métodos y técnicas de búsqueda, procesamiento y almacenamiento de la información contenida en los documentos, en primera instancia, y la presentación sistemática, coherente y suficientemente argumentada de nueva información en un documento científico, en segunda instancia" (p. 94).

La idea anterior, reafirma el planteamiento de que la investigación documental, es una metodología que implica un proceso continuo de indagación, fragmentado en dos momentos, en principio, permite extraer información de los escritos relativos al tema de la indagación teórica mediante una estrategia definida. Además, en un segundo momento, favorece a la organización, estructuración, fundamentación de la información recopilada, con el propósito de que dicha información forme una unidad de información coherente, a partir de la que se otorgue un sentido lógico a la investigación desarrollada.²³ Así mismo, resalta la idea de que la investigación documental, contribuye a la transformación de la información expuesta anteriormente por otros estudiosos sobre el tema de la indagación. Vale la pena destacar que la investigación documental, es una metodología compatible con otros métodos, como el de *campo* y *experimental*. Lo que en sí mismo, contribuye a la recuperación de fuentes de registro de datos y/o información (Cázares, Christen, Jaramillo, Villaseñor y Zamudio, 1999).

2.3.2. Características del método documental

La investigación documental ha sido objeto de distintas transformaciones metodológicas a lo largo de los últimos años, debido a que los investigadores participantes de este

²³ Cabe destacar que la información presentada como producto del proceso investigativo, adquiere un valor teórico para la comunidad científica, en la medida en que representa un conjunto de aportes a la temática sobre la que se concentran los esfuerzos de los intelectuales.

método han reconstruido los modos de hacer investigaciones específicos con este método. Por esta razón, la investigación documental, se ha concentrado recientemente, en ofrecer a los investigadores un conjunto de técnicas para la recuperación de información pertinente sobre las realidades sociales estudiadas (Tancara, 1993).

La investigación documental tiene como propósito fundamental, generar conocimiento novedoso y auténtico, a partir de la recuperación de los estudios presentados por otros autores. Como en toda metodología, el investigador elige la temática por la que se interesa y este método orienta sus indagaciones basadas en los registros documentales de estudios sobre el tema abordado (González, 1994 y Cázares, *et. al.*, 1999).

Distintos autores como Bush (1972), Nieto (1992), Tancara (1993), González. (1994), Cázares *et. al.* (1999), Morales (2003), Espinoza y Rincón (2006), Tena y Rivas (2007), Ander y Valle (2008) y Castro (2017), coinciden en que la revisión documental contribuye a afinar la temática de investigación, en la medida en que aporta elementos teóricos para el análisis de la información recabada. En este sentido, el levantamiento de la información, es desarrollado a lo largo del proceso de investigación, y dicha información es analizada continuamente (Alfonso [1995] citado por Morales, 2003, p. 3).

González (1994) afirma que la investigación documental es un tipo científica que se orienta por una metodología particular, que contribuye a la organización de la información a lo largo del proceso investigativo. En este sentido, para que la investigación documental sea concebida como científica, necesariamente debe rescatar la originalidad investigativa de sus autores. Merece la pena destacar, que la investigación científica debe reunir un conjunto de criterios, tales como, el estudio a profundidad de la temática, la elección de la literatura funcional para el trabajo de investigación, la recuperación minuciosa de la información, la organización de dicha información, con el propósito de que sea presentada en correspondencia con las preguntas y los objetivos planteados en la investigación. Lo que permite la exposición por parte del investigador sobre las conclusiones del estudio.

Un aspecto importante en la investigación documental, es la referenciación y citación de los documentos recopilados y utilizados para la construcción teórica y metodológica de

la investigación. En general, cualquier fuente documental recuperada en el estudio, requiere estar perfectamente referida en el mismo trabajo, para otorgar reconocimiento a los planteamientos de los autores y beneficiar a los lectores, en la medida en que este dato contribuye a la identificación de la fuente primaria a partir de la que el investigador ha extraído las ideas y las ha reformulado, orientando su contenido hacia la temática de la investigación. Para esto, existen una gran variedad de manuales que indican como hacerlo. Sin embargo, en estudios posicionados desde las ciencias sociales habitualmente se recurre al Manual de la Asociación American Psychological Association (APA) (2201) (Morales, 2003).

Respecto a las fuentes seleccionadas para la indagación sobre el tema de investigación, Busch (1972), afirma que: “El tipo de éstas y la calidad de las mismas harán del trabajo especializado un éxito o un fracaso” (p. 14). Razón por la que es relevante, realizar una revisión cuidadosa de la literatura digital o impresa, para obtener un mejor acercamiento a la realidad social en cuestión. Digamos que en cada trabajo de investigación, los investigadores utilizan su propio estilo de redacción, pero también en los productos de conocimiento se muestran un conjunto de habilidades que emplearon para el desarrollo del estudio o de las que carecen, puesto que se evidencia en el contenido del documento, la seriedad prestada en específico a la revisión y la elección y análisis de las fuentes documentales sobre las que se fundamenta el referente teórico.

2.3.3. Aspectos técnicos a considerar en la recopilación de la información documental

Autores como González (1994) y Cázares *et. al.* (1999) y Morales (2003), coinciden en que las fuentes de investigación documental son los *documentos digitales o impresos*. Vale la pena destacar que en el proceso investigativo, se recuperan los textos que contienen información específica sobre el tema y/o problema de estudio. Dicha información, se localiza en distintos tipos de materiales (*libros, periódicos, revistas, artículos, tratados y diarios electrónicos, red de bibliotecas en línea*). La elección de las fuentes, depende de los intereses específicos del investigador y la temática a abordar.

Vale la pena subrayar que, la fuente de la investigación documental se mantiene al alcance del investigador, debido a que la información generada en estudios previos

queda a disposición para la consulta por parte de otros investigadores (González, 1994; Cázares *et. al.*, 1999).

González (1994) destaca la relevancia de la selección de la literatura, debido a que de ella, depende la calidad de la información, y esto a su vez, se evidenciará en el producto de trabajo elaborado por el investigador. Por esta razón, es fundamental que la revisión de la literatura sea un proceso consistente y sistemático, en la medida en que se asuma la tarea de indagar de manera continua a pesar de la demanda de tiempo que este proceso suponga, en términos de la labor que implica la elección de materiales bibliográficos que aporten al trabajo de investigación, puesto que no toda la bibliografía es útil. Por el contrario, es necesario adentrarse en ella para identificar la información pertinente a la temática en cuestión. Los sitios más prácticos para realizar las indagaciones son las bibliotecas y hemerotecas. A pesar de que los sitios enunciados evidentemente resguardan información, también es indispensable que el investigador asuma una postura de trabajo seria y comprometida, pues este proceso puede llevar un tiempo considerable. Una aclaración sobre la etapa de la elección de las fuentes documentales, es que el investigador debe utilizar algunos criterios para la selección de literatura, por ejemplo, la periodicidad, esto quiere decir que necesariamente se requiere rescatar bibliografía actualizada y específica sobre el centro de interés de la investigación.

Existen dos tipos de fuentes documentales, las nombradas *primarias*, debido a que son recuperadas de la persona que participa directamente en la realidad estudiada y las denominadas secundarias, que refieren a los investigadores que personalmente no participaron en el fenómeno investigado, pero que son un contacto con dicha realidad puesto que son testigos de lo que ocurrió (González, 1994).

Algunos recursos con los que tiene la posibilidad de apoyarse el investigador son las *fichas bibliográficas*, para guardar datos de las fuentes rastreadas en libros consultados. Los datos a colocar en dichas fichas son: el título del texto, la fecha de elaboración, el *volumen y/o folio* y la editorial o editores. Así mismo, las *fichas hemerográficas*, sirven para rescatar las fuentes de artículos de revistas y periódicos. En el caso de las imágenes y grabaciones, las anotaciones sobre la información de dichas fuentes mantienen

similitud en el modo de registro de las fichas *bibliográficas* y *hemerográficas*. Posterior a la recuperación de las fuentes, se recomienda el uso de las fichas de trabajo, con el propósito de vaciar la información extraída de cada una de las fuentes seleccionadas con anterioridad. Cabe destacar que también en las fichas de trabajo, es posible registrar las perspectivas y posturas teóricas de los autores.

La información documental, puede ser recuperada de dos maneras distintas, atendiendo a los criterios metodológicos generales, a partir de la cita textual o paráfrasis, dependiendo de la funcionalidad de la información rescatada para el estudio y el énfasis que se pretenda otorgar al contenido (González, 1994).

Para Tancara (1993), el problema de investigación es el centro de interés en cualquier estudio, puesto que en torno a él giran las averiguaciones del investigador, en este sentido cobra especial importancia el *análisis sistémico del objeto de estudio*, debido a que contribuye a la problematización de la temática abordada. La problematización beneficia el proceso de indagación, ya que genera nuevas perspectivas de conocimiento a partir de las que es posible reformular y construir una respuesta aproximada al planteamiento de la pregunta de investigación. Lo que en sí mismo, representa un logro para el trabajo desarrollado y la identificación de nuevas aristas para el abordaje del tema. Dicha aproximación es dinámica, debido a las constantes modificaciones resultantes de la revisión de los supuestos teóricos que realiza el investigador.

Siguiendo la lógica de pensamiento anterior, es posible afirmar que la investigación documental tiene como base metodológica al cuestionamiento permanente sobre el tema de interés formulado por el investigador. En este sentido, la investigación documental, permite desarrollar un proceso constante de perfeccionamiento, en el que se deconstruyen y reconstruyen a lo largo del proceso investigativo. Esto quiere decir que no es definitivo. Por el contrario, es un proceso en permanente construcción en la medida en que se avance en el acercamiento al problema de investigación, y esto requiere de un proceso exhaustivo de revisión y análisis bibliográfico y de otro tipo de fuentes (Tancara, 1993).

En la investigación documental es relevante que el investigador guíe su proceso de investigación mediante la interpretación de la información con la que tiene contacto, y que no repita las ideas de otros autores, más bien reformule o incluso amplíe sus ideas. De manera que tampoco es recomendable el uso excesivo de citas textuales, ya que esta forma de trabajo únicamente contribuye a retrasar el progreso en la investigación y supone un doble proceso en el que es necesario la interpretación de cada una de las citas, salvo en los casos en los que la cita contiene datos o información específica que requiera conservarse literalmente, la cual al ser interpretada se corre el riesgo de modificar el sentido principal de la idea expuesta por el autor (González, 1994).

Los investigadores comúnmente recurren al uso de fuentes secundarias ubicadas en bibliografía, reportes de investigación, notas periodísticas, basadas en la fuente de información primaria o de origen ya que en este tipo de documentos, se recopila información sobre los escritos de otros autores. Sin embargo, sus aportaciones son novedosas y aportan elementos para recuperar las concepciones y enfoques que los diferentes autores presentan sobre las realidades sociales analizadas (Tancara, 1993).

2.3.4. El rol del investigador en la investigación documental

En este tipo de investigación el investigador se enfrenta a distintos desafíos, como lo es la confrontación de las ideas propias con las ideas de otros investigadores así como la que se da entre los distintos autores. En este debate se pone en juego el papel del investigador, porque interviene en las discusiones teóricas contenidas en los documentos otorgándoles una nueva perspectiva a los planteamientos referidos en los textos mediante su propio modo de interpretación y producción de conocimientos (Morales, 2003).

No hay que perder de vista que el tema estudiado es el punto de encuentro del investigador con otros intelectuales de distintas disciplinas o de un campo de conocimiento similar o diferente. De modo que en el proceso de análisis e interpretación de la información documental recopilada, intervienen los sentidos que le confiere el investigador a la información documentada por otros autores sobre una temática específica, sobre la cual se pretende generar un nuevo conocimiento para utilidad de los

lectores preocupados por el campo de conocimiento y/o la problemática abordada (González, 1994; Morales, 2003).

Vale la pena reiterar que la lectura contribuye a la reivindicación de las ideas y posturas sobre un tema de investigación. Lo que favorece la transformación de los planteamientos y evita la duplicidad de la información presentada por los investigadores. Sin embargo, no toda la información escrita en relación a un tema es recuperable por el investigador, debido a que únicamente “debería” interesarse por un aspecto de dicha temática, con el fin de profundizar en ella y no ampliar las reflexiones teóricas hacia temas poco pertinentes en el estudio que se pretende realizar (Morales, 2003).

Respecto a las ideas que se vienen desarrollando sobre el rol del investigador frente a las fuentes de información, Tancara (1993) afirma que como consecuencia de la variedad de información socializada por los autores mediante sus comunicaciones, es necesario distinguir el tipo de información a la que se enfrenta el investigador, ya que de ello depende el tratamiento que tendrá en la investigación documental. Uno de los tipos de información es la *cotidiana, común o vulgar*, que refiere a los saberes producidos por la sociedad mediante las relaciones que se establecen, sin que necesariamente este fundamentada en el ámbito científico. De manera que las vivencias diarias de las realidades sociales son la fuente a partir de la que se genera dicha información. Por el contrario, la *información científica* es generada al interior de la comunidad científica, y es caracterizada como un tipo de información fundamentada en ciertos principios explicativos de las realidades sociales. Esto refiere a que dicha variante de información, contribuye al progreso de la ciencia, puesto que otorga un conocimiento comprobable y verificable mediante la exposición de características cualitativas de los fenómenos sociales. Similar a la *información científica*, la cuantitativa comparte la característica de la comprobación. No obstante, se sustenta de las herramientas del campo de las matemáticas y la estadística, atributo a partir del que se posiciona en las ciencias exactas (Tancara, 1993).

Dada la importancia de la información en la metodología de investigación documental, es indispensable que el investigador desarrolle habilidades para la búsqueda de

información, a fin de poder identificar y seleccionar la información útil para el tratamiento de la temática que se aborda, desechando en el proceso de búsqueda, la información poco vinculada con el problema de investigación. Así mismo, es indispensable que el investigador adquiera habilidades para la síntesis para expresar sus ideas de manera concreta, extrayendo lo que es más próximo teóricamente a la problemática investigada. La investigación documental, al igual que otro tipo de investigaciones es un proceso de reinención constante y permanente a lo largo de las distintas etapas de indagación, el investigador requiere percatarse de que cierta información deja de ser relevante para el estudio que desarrolla y descartarla. En el proceso de la investigación documental, se entrecruzan las destrezas, capacidades, competencias, habilidades propias del investigador, las que hacen la diferencia en el producto generado como resultado de sus investigaciones (Morales, 2003).

De manera que el investigador social, con base en una perspectiva propia descifra el contenido de la información y la transforma ampliando los aspectos relevantes para el tema de su trabajo de investigación (Alfonso [1995], la UNA [1985] y Vásquez [1994] citados por Morales, 2003, p. 3). Al respecto, Castro (2017) afirma que para completar el escrito de carácter científico, es necesaria la participación del investigador en el análisis, reflexión, interpretación, cuestionamiento y asociación de la información relativa a la temática de estudio abordada por distintos autores, tratando de formular una comunicación escrita para dar a conocer a los lectores, una nueva perspectiva teórica sobre la realidad social examinada.

La investigación documental es un método para realizar estudios en las ciencias sociales. Por esta razón, genera una variedad de productos científicos que dan cuenta de la problemática en cuestión. Dichos productos son, la *monografía*, los *estudios comparativos*, *ensayos* y *compilaciones*.

González (1994) agrega a los planteamientos anteriores, que la tesis del investigador orienta sus indagaciones, puesto que supone una inquietud que le motiva en el camino de la investigación. Por esta razón, cuando el investigador se ubica en la etapa de las

conclusiones, encuentra sentido a su tesis sobre la problemática abordada en el trabajo y a partir de ello, comienza a realizar las conclusiones del estudio, que giran en torno a la valoración de los productos del trabajo desarrollado.

En síntesis, el rol que ocupa el investigador social en la investigación documental, es complejo, debido a que es necesario que cuente con un conjunto de habilidades que le permitan abstraer información de manera rigurosa, fluida y original. Es decir, es necesario que en cada lectura realizada sobre los escritos de otros autores, el investigador logre una interpretación diferenciada sobre la realidad social investigada. En este sentido, Morales (2003), afirma que:

Aunque fueron otros quienes produjeron inicialmente gran parte de la información, el investigador documental vive una experiencia de investigación similar a las que vivieron los otros: busca información, descubre la naturaleza del problema, establece conexiones, analiza, sintetiza e interpreta, para apropiarse de la información y convertirla en conocimiento. Reconstruye de manera diferente y original la información que es producto de muchos otros. Es, en ese sentido, un ser creador, en sus relaciones, estructura, estilo, tono, tratamiento, variedad (p. 5).

De modo que todo planteamiento de un investigador tiene antecedentes teóricos en las ideas expresadas por otros autores por lo que siempre es necesario fundamentar dichas ideas en los estudiosos que han documentado el problema de investigación. A su vez, los otros autores han transitado por un universo de información que les ha permitido de manera progresiva acercarse cada vez a una respuesta a la problemática estudiada. Esto quiere decir que un investigador recupera las fuentes documentales de otro investigador, en la medida en que se difunden las interpretaciones, conjeturas y apreciaciones respecto a una temática de investigación. Además, destaca la idea de que el investigador es un sujeto proveedor de conocimiento para la sociedad, puesto que es capaz de transformar la información y los datos, en aras de producir un conocimiento concreto que contribuya a explicar la realidad social específica de su interés investigativo.

2.3.5. Pasos para la elaboración de un trabajo documental

Autores como González (1994), Alfonso [1995] *et. al.* citados por Morales (2003, p. 3) y Tena y Rivas (2017) coinciden en que es necesario que el investigador social oriente su

estudio con base en las diferentes etapas que comprende el desarrollo de la investigación documental, debido a que es un método que contiene un conjunto de pasos diferenciados de otras metodologías, que guían de manera estructurada, jerárquica, organizada, continua y progresiva el proceso de investigación. De modo que es una modalidad de investigación que ayuda al tratamiento del tema de investigación y al desarrollo de todas sus partes, y ofrece las orientaciones generales y específicas para la travesía del investigador en la búsqueda de un conocimiento nuevo.

La investigación documental se desarrolla en tres etapas: introducción, desarrollo y cierre. Es interesante el hecho de que los estudios documentales se realizan con base en una serie de operaciones por parte del investigador, como la interrelación, reformulación y profundización del contenido de las ideas rescatadas con el propósito de recuperar y revitalizar los planteamientos expuestos por otros autores. Casi para finalizar, como en todo trabajo académico, se realiza la introducción y por último, se titula dicho trabajo, puesto que este componente de la investigación se elabora con base en el desarrollo y conclusiones. Es preciso señalar que el cuerpo de un trabajo de investigación, es conferido por su organización y estructura en capítulos, apartados, temas y subtemas (González, 1994). Para este autor, los pasos de la investigación documental son los siguientes: elaboración del proyecto que guiará de manera general el trabajo de investigación, recuperación de la bibliografía afín a la temática abordada, jerarquización de la información recuperada, borrador y revisión inicial, seguido de la elaboración del documento concluyente y examen de término del estudio.

Autores como Cázares *et. al.* (1999) y Morales (2003), describen con precisión en que consiste cada uno de los pasos para la investigación documental en estudios sociales.²⁴

Cuadro 1. Etapas para el desarrollo de la investigación documental

	Autor (es) /Año	
Fases	Cázares <i>et. al.</i> (1999)	Morales (2003)
Primera	Delimitación del tema	Elección del tema

²⁴ Es necesario destacar que, Morales (2003) contempla cinco pasos para el desarrollo de la investigación documental, mientras que Cázares *et. al.* (1999) amplían en su descripción el proceso a diez pasos.


¿En qué consiste?	En la elaboración del planteamiento del problema de investigación con base en la elección del rubro que se pretende abordar en el trabajo documental.	En un momento de articulación de distintas circunstancias ²⁵ del investigador frente a la problemática de investigación.
Rol que ocupa el investigador	Tomar decisiones sobre la orientación metodológica del estudio y construcción de un marco referencial con base en el tratamiento del tema en otras investigaciones.	Hallar el sentido de la investigación que se realiza para el campo de conocimiento en el que se ubica el problema de estudio.
Segunda	Recolección de la información (Cázares <i>et. al.</i> , 1999 y Morales, 2003).	
¿En qué consiste?	En ampliar las fuentes e indagar en artículos periodísticos, de investigación, científicos, <i>ensayos</i> y <i>tesis</i> . Es necesario enfatizar que las fuentes documentales adquieren valores jerárquicos al momento de la selección ya que no todo recurso escrito es confiable o útil para el tema de investigación, debido a que algunos pueden referir a aspectos muy específicos de un tema que no permiten ampliar las indagaciones o están poco relacionados con la problemática de investigación, incluso la información aparece de manera parcial.	
Rol que ocupa el investigador	Búscar información relativa a la temática de estudio en distintos documentos directamente relacionados con la temática de investigación. Es importante tener en cuenta, que es conveniente recuperar la literatura más reciente, debido a que esto garantizará que sea novedosa y vigente. El propósito de la revisión de la literatura, es construir un soporte documental que sea útil para el posterior análisis, interpretación y construcción de conocimiento sobre la temática de estudio.	

²⁵ Morales (2003) afirma que una de las circunstancias que favorecen el estudio de un tema, es que el investigador mantenga una base de conocimientos sólidos que le permitan comprender aspectos fundamentales de la problemática que le interesa abordar.

Tercera	Realización de fichas bibliográficas o hemerográficas	Estructuración de la información
¿En qué consiste?	En la recopilación de datos relativos a autores y textos recuperados, otorgando un panorama general sobre los distintos documentos que contribuyan al desarrollo del tema estudiado.	En la organización de la información en la investigación, tratando de establecer relaciones conceptuales entre las determinantes que intervienen en la problemática de estudio, con el propósito de clarificar los datos recolectados y contribuir a su análisis.
Rol que ocupa el investigador	Organizar la información contenida en cada una de las fuentes indagadas.	Usar organizadores gráficos como los mapas conceptuales para elaborar un bosquejo de la información recabada.
Cuarta	Análisis de la información (Cázares <i>et. al.</i> , 1999 y Morales, 2003).	
¿En qué consiste?	En una interpretación de las perspectivas teóricas recuperadas sobre el problema de investigación. Cabe destacar que la cuarta fase y la tercera fase están directamente articuladas, puesto que esta última etapa, consiste en una <i>lectura rápida del material</i> recuperado previamente. A su vez, esto supone un reconocimiento de los materiales seleccionados, en una especie de filtrado para la selección de los textos que son realmente importantes recuperar. Sin embargo, este paso no se reduce a la presentación de argumentos y fundamentos teóricos orientados hacia una problemática sino se trata de un espacio construido para generar el debate de posturas teóricas.	
Rol que ocupa el investigador	Buscar información en las fuentes recopiladas previamente y continuar con el tratamiento del aspecto específico por el que se interesa en su estudio. Así como encontrar las coincidencias y diferencias en el pensamiento de los autores, frente a la temática de investigación.	
Quinta	Delimitación del tema	Redacción y presentación del informe de investigación

¿En qué consiste?	En definir el centro de interés de la investigación. Esta decisión agiliza el proceso de indagación y ayuda a precisar la información que se expone a los lectores, con el fin de hacerla más comprensible.	En someter a un estricto proceso de revisión el documento elaborado por el investigador, por parte de las personas que acompañan el proceso de investigación, tal como el asesor. La recepción de observaciones sobre el documento del estudio, es fundamental para afinar detalles en el formato, redacción, citación, referenciación y presentación de la información y contenido. En esta etapa, se adecuan lógicamente los elementos que componen el estudio, con el propósito de responder pertinentemente a la pregunta general de la indagación.
Rol que ocupa el investigador	Mantenerse atento al proceso investigativo que desempeña, para evitar el tratamiento de aspectos ajenos a la problemática que se propone averiguar.	Revisar el documento completo del estudio para valorar si es necesario realizar correcciones que contribuyan a generar una versión del documento más clara para los lectores.
Autor (es) /Año	Cázares et. al. (1999)	
Sexta	Desarrollo del proyecto de investigación	
¿En qué consiste?	En el desarrollo del proyecto de investigación, que sirve para presentar la información recuperada, organizando los contenidos para la formulación provisional de un índice sobre el estudio desarrollado.	
Rol que ocupa el investigador	Identificar el progreso de su estudio con base en una perspectiva teórica y metodológica específica sobre la investigación que se propone realizar.	
Séptima	Revisión de la literatura	
¿En qué consiste?	En nuevo periodo de revisión de la literatura, similar al proceso que se desarrolló a inicio de las indagaciones. Sin embargo en esta fase, la revisión general de fuentes y <i>delimitación del tema</i> es un antecedente.	
Rol que ocupa el investigador	Analizar una serie de documentos, con base en límites establecidos con anterioridad, por la temática que se pretende abordar.	
Octava	Lectura exhaustiva de los textos recuperados	

¿En qué consiste?	En un proceso de lectura a profundidad sobre las fuentes recuperadas. Únicamente es necesario rescatar la información vinculada con el tema de investigación.
Rol que ocupa el investigador	Sintetizar el contenido de cada texto recopilado, para que esto en sí mismo represente parte del cuerpo del trabajo de investigación, en la medida en que se recuperen las ideas principales asociadas directamente con los propósitos de la investigación.
Novena	Elaboración de <i>fichas de contenido</i>
¿En qué consiste?	En organizar lógicamente en fichas de contenido, la información recuperada, otorgando un reconocimiento a las ideas de los autores rescatados mediante lecturas previas de los textos. Merece la pena destacar que es imprescindible distinguir las aportaciones personales y las que son producto de la reflexión teórica, inducida a partir de las ideas presentadas por los autores.
Rol que ocupa el investigador	Organizar las fichas de contenido, con base en los propósitos del estudio y siempre teniendo como referente el proyecto de investigación, debido a que sirve como guía para el estudio.
Décima	Borrador de la investigación
¿En qué consiste?	En la elaboración de un escrito inicial sobre el estudio propuesto, generado mediante el proceso de indagación. Por esta razón, esta sujeto a cambios, debido a que todavía se encuentra en una etapa de revisión y ajustes. Vale la pena destacar que cada vez que se reconstruye alguna de las partes del borrador, sucede un proceso de perfeccionamiento del trabajo de investigación,
Rol que ocupa el investigador	Realizar el borrador del estudio, con base en los siguientes criterios para el formato general del documento: estructuración, coherencia externa e interna, formas de citación, notas a pie de página, modos o estilos de redacción (respetando las normas establecidas por las instituciones). También recuperar dichos criterios metodológicos en la redacción definitiva del escrito, la cual tiene como propósito fundamental, exponer públicamente los planteamientos, posturas teóricas, hallazgos, limitaciones y nuevas líneas de investigación propuestas para futuras investigaciones, proponiendo nuevas oportunidades de indagación en el campo de conocimiento en el que se localiza la temática de estudio.



Fuente: Elaboración propia con base en la información recuperada de Cázares, *et. al.*, (1999). *Técnicas actuales de investigación documental*. México: Editorial Trillas: Pp. 21-29); Morales (2003). *Fundamentos de la investigación documental y la monografía*. Venezuela: Facultad de Odontología, Universidad de Los Andes: Pp. 3-5).

De modo que la investigación documental es un proceso sistemático, debido a que requiere del seguimiento cuidadoso de un conjunto de orientaciones metodológicas en torno a las indagaciones que realiza el investigador. En este sentido, adquiere especial relevancia el rol del investigador en los estudios documentales, puesto es su responsabilidad otorgar un tratamiento ético y científico a la información con la que interactúa a lo largo del proceso indagatorio, reflexivo y analítico, que le permite realizar la construcción del objeto de estudio en un trabajo documental.

2.4. Técnicas para la recopilación de información

En la investigación documental existen distintas maneras de realizar el acercamiento con la problemática indagada, las cuales representan un apoyo metodológico para la recogida y el tratamiento de información sobre el tema seleccionado por el investigador. Para González (1994), “(...) las técnicas son los *recursos* de los cuales dispone el investigador para recabar información” (p. 141). Siendo que las técnicas son distintas entre sí, el investigador dispone de una variedad de elecciones para el trabajo de indagación que desarrolla. Lo que en sí mismo pone de manifiesto que cada técnica mantiene peculiaridades, que generan diversificadas maneras de recuperar información, confiriendo así una autenticidad al estudio realizado.

2.4.1. Análisis de contenido

En el presente trabajo se hizo uso de una técnica de investigación documental: análisis de contenido. Dicha técnica implica una serie de criterios metodológicos para la recopilación de la información que son pertinentes en el estudio realizado, ya que es un medio que posibilita al investigador realizar un acercamiento a la realidad mediante el trabajo documental, al proponer una interacción directa con los contenidos de los

documentos impresos o digitales relativos a la problemática estudiada mediante la recuperación de información específica sobre las particularidades del problema investigado. Además el uso de esta técnica contribuyó a recuperar información para la interpretación de las cualidades del problema desde la perspectiva teórica de distintos autores.

Tejedor ([1988] citado por Santiago, 1992, p. 180) encontró como producto de un trabajo exhaustivo de revisión bibliográfica, que la técnica de “análisis de contenido”, se coloca en la posición número 15 de las principales técnicas para la investigación documental, de acuerdo a la recurrencia en su uso por parte de los investigadores en educación y pedagogía. Aunque el autor citado, otorga un reconocimiento a la investigación documental, refiere que es necesario indagar con base en esta perspectiva metodológica desde estudios derivados de la pedagogía, puesto que no ha sido empleada con frecuencia por parte de los profesionales de la educación, a pesar de que contribuye a los procesos de recopilación de la información como cualquier otro método. Merece la pena enfatizar que a pesar de que el análisis de contenido, contribuye a la generación de conocimientos, similar a lo que posibilitaría otra metodología de investigación, se distingue por la característica de que confiere una perspectiva representacional sobre las realidades sociales (Santiago, 1992).

Pérez ([1984] citado por Santiago, 1992, p. 182), Andreú (2002), Hernández, Roberto *et al.* ([1998] citados por Fernández, 2002, p. 36-37), Fernández (2002) y Krippendorff ([1980] citado por Porta y Silva, 2003, p. 8) coinciden en describir que el análisis de contenido es una técnica de investigación en las ciencias sociales, que contribuye al tratamiento de la información expuesta en documentos de distinta índole. Abela (2002), Fernández (2002) y Porta y Silva (2003) agregan que el propósito del análisis de contenido es recuperar los *sentidos y significados* de la información expuesta por los autores en sus *comunicaciones* escritas.

De manera distinta, Kerlinger ([1988] citado por Fernández, 2002, p. 37), emplea el concepto de método para definir al análisis de contenido, como un proceso en el que se recurre a fuentes documentales para construir una explicación sobre determinada realidad empírica, mediante la transformación de las formas tradicionales de estudio de

un fenómeno social y otorgando una alternativa metodológica para el investigador. Con dicha técnica, no es necesario participar directamente en observaciones sobre determinados sujetos de estudio. Por su parte, Díaz y Navarro ([1998] citados por Fernández, 2002, p. 37), afirman que el análisis de contenido refiere a una serie de pasos para investigar una temática específica, con base en los *textos* producidos por otros investigadores. Mediante dichos textos, el investigador reformula la información referida por los autores sobre la temática en estudio, con el fin de aportar elementos analíticos a la investigación realizada.

Así mismo resulta relevante destacar que existe una variedad de formas de definir al análisis de contenido, dependiendo de la actividad que realice el investigador social, por ejemplo, la *producción de datos*, el *análisis*, la *descripción* o *explicación* de un fenómeno empírico. Sin embargo, la característica común entre las técnicas de análisis de contenido es que todas, permiten realizar el análisis del discurso (Abela, 2002).

De modo que en el análisis de contenido existe una multiplicidad de componentes que se logran analizar en las comunicaciones de los textos. Sin embargo, es necesario realizar una elección sobre el componente a partir del cual se pretende situar el examen de contenido. Dichos componentes dependen de las *características internas* y *externas* de la investigación (Fernández, 2002).

Para la investigación realizada, se pretende analizar el contenido presentado por distintas perspectivas teóricas, con base *en sus características internas*. Dicho análisis consiste en la interpretación de la información implícita en el contenido de los documentos recuperados para la construcción del objeto de estudio (Fernández, 2002).

Abela (2002) afirma que el análisis de contenido se hace necesario, toda vez que en el contexto actual de la realidad social, el investigador se encuentra frente a un cúmulo de información, en la que es necesario descifrar su contenido. El autor citado afirma que el análisis de contenido aporta una perspectiva distinta sobre la información encubierta en materiales documentales, debido a que contribuye al levantamiento de información alojada en dichos materiales. Es necesario destacar que la técnica señalada, bien empleada ayuda a la transformación de la información expuesta por los autores en los

textos, satisfaciendo las necesidades sobre el conocimiento del objeto de la realidad social que se aborda en la investigación (Abela, 2002).

La técnica de análisis de contenido se ha renovado a sí misma a lo largo de los últimos años, debido a las distintas contribuciones que ha recibido desde el ámbito de la investigación educativa y otros campos del conocimiento. Por esta razón, es destacable que confiere una variedad de formas de investigar que sin duda, generan productos de investigación diferenciados (Santiago, 1992).

Abela (2002) enfatiza que el análisis de contenido se basa en las orientaciones metodológicas que propone el método de investigación científica. Por esta razón, las indagaciones realizadas a partir de la técnica de análisis de contenido, comprenden un conjunto de características que se verán reflejadas en el producto de investigación, las cuales son, lectura cuidadosa, *sistemática, objetiva, replicable, válida* y a profundidad de los textos documentales que el investigador considera aportan elementos para la construcción del objeto de estudio. Por el contrario, Santiago (1992) refiere que la técnica de análisis de contenido empleada en investigaciones educativas no siempre es orientada sistemáticamente.

Porta y Silva (2003) afirman que el análisis de contenido supone una especie de filtrado exhaustivo de la información vertida en los textos. En este sentido, Abela (2002), afirma que debido a que el contenido es la unidad fundamental que se analiza mediante la técnica análisis de contenido, es imprescindible detenerse en la lectura de la información que se presenta en los documentos, con el propósito de develar el contenido interno, puesto que la información presentada en los documentos, contiene un texto implícito y explícito. Por esta razón, es necesario realizar un proceso de lectura minucioso sobre dichos textos. De modo que es necesario que el investigador social se adentre en los textos documentales, siempre tomando con mucha reserva las *percepciones* sobre el mensaje comunicado en este tipo de fuentes.

A partir de los estudios posicionados desde la *lingüística* y la *comunicación no verbal*, el análisis de contenido ha recuperado terreno en el ámbito investigativo, puesto que es concebido por los investigadores como una técnica vigente y útil para realizar trabajos

relativos a la profundización en los aspectos cualitativos de las temáticas de investigación (Pérez citado por Santiago [1984], 1992, p. 182). Bardin ([1986] citado por Santiago, 1992, p. 181) define a la técnica de análisis de contenido como un:

(...) conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones que apuntan procedimientos sistemáticos y objetivos del contenido de los mensajes, para obtener indicadores, cuantitativos o no, que permitan la inferencia de los conocimientos relativos a las condiciones de producción y recepción de los mensajes.

En esta idea, se expone que el centro de interés del análisis de contenido son los símbolos y significados implícitos en el contenido de la información recuperada mediante la revisión documental. De modo que, es relevante que el investigador cuente con un conjunto de habilidades que le permitan leer a profundidad y con una perspectiva crítica y reflexiva, los saberes y conocimientos expresados en los discursos construidos por los autores consultados. Con el planteamiento anterior se muestra que a pesar de que dicha técnica permite la elaboración de datos explícitos, también destaca su utilidad para el investigador en la interpretación de la información no explícita. El análisis de contenido, a su vez requiere de la indagación de algunos componentes culturales expresados en las interacciones humanas, como la socialización. Y con el propósito de profundizar en el análisis, es indispensable que el investigador interprete los símbolos implícitos en el contenido de las *comunicaciones orales*, puesto que contienen los significados que los sujetos investigados atribuyen a los hechos (Nieto, 1992).

Pérez ([1984] citado por Santiago, 1992, p. 182) afirma que el análisis de contenido, ha sido empleado de distintas maneras, entre las que destaca una indagación a detalle sobre la literatura, las expresiones verbales de los sujetos indagados y en general, en los documentos teóricos. El análisis de contenido es una técnica que se soporta sobre todo en el análisis e interpretación de la información recuperada de distintas fuentes documentales. En este sentido, vale la pena destacar que son consideradas como fuentes documentales, una multiplicidad de textos que son resguardados en murales, documentos escritos o digitalizados, *entrevistas*, *observaciones*, incluso en *videos* (Abela, 2002).

Merece la pena destacar que es posible emplear la técnica de análisis de contenido, posicionando el estudio desde dos perspectivas metodológicas distintas, esto refiere a que es posible hacer uso de dicha técnica, con base en un método cualitativo o cuantitativo (Abela, 2002). En este sentido, Fernández (2002), afirma que es posible transformar la información en datos, generando procesos de *cuantificación*, mediante lo que es posible emplear la validación.

Berelson ([1952] citado por Abela, 2002, pp. 2-3) afirma que el análisis de contenido, desde una perspectiva metodológica cuantitativa, es una técnica que mantiene como centro de interés, el estudio a profundidad de la información presentada por los autores de los textos a los que recurre el investigador y a partir de los cuales se pretende realizar una *descripción* científica, en la medida en que extrae metódicamente la información implícita en el contenido socializado por el autor.

La estadística es una de las disciplinas matemáticas que complementa a la técnica de análisis de contenido, como lo hacen otras técnicas de investigación. Por esta razón, el investigador debe ser cuidadoso en la elección de estas, puesto que en el caso específico de la técnica señalada, existe la posibilidad de indagar desde distintos métodos de investigación (Santiago, 1992). El autor citado, resalta el valor que adquiere para dicha técnica el filtrado de información ante la gran variedad de fuentes documentales por lo que es necesario que el investigador recupere información de manera precisa.

Por el contrario, Hostil y Stone ([1969] citados por Abela, 2002, p. 3) afirman que el análisis de contenido es una técnica que se orienta mediante deducciones sobre la información presentada en los textos analizados. De modo que se fundamenta en el tratamiento *sistemático* y *objetivo* de la información, mediante la interpretación, generando una nueva perspectiva sobre los textos, en la medida en que es resignificado el contenido y se genera información explícita sobre lo expuesto por los autores. El planteamiento referido por los autores citados en sí mismo, es la contraparte de la postura teórica de Berelson ([1952] citado por Abela, 2002, p. 2-3), respecto a la definición de la técnica de análisis de contenido, debido a que los primeros autores citados limitan su empleo, refiriendo únicamente a la posibilidad de aplicarla con base en una metodología cuantitativa, mientras que el último grupo de autores citados, amplían en su descripción,

que es posible recuperar las cualidades de un fenómeno social determinado, debido a que el proceso de análisis de contenido, es llevado a cabo mediante la deducción y en este sentido, se considera pertinente el uso de una metodología cualitativa. Vale la pena subrayar que la interpretación es una operación fundamental en los estudios cualitativos orientados por el análisis de contenido (Abela, 2002).

Bardin ([1996] citado por Abela, 2002, p. 3) coincide con la postura teórica de Hostil y Stone citados por el mismo autor, en la medida en que refieren que el análisis de contenido, no necesariamente requiere emplearse con base en un método cuantitativo o el levantamiento de datos exclusivamente numéricos. Por el contrario, es una técnica que es guiada por el interés interpretativo, reflexivo y analítico de la información expuesta por los autores. De modo que otorga al investigador, la oportunidad de investigar desde un método cuantitativo o cualitativo, dependiendo de los intereses específicos del estudio que se pretenda realizar. El análisis de contenido, en sí mismo implica el estudio del discurso elaborado en los textos escritos por parte de los autores.

En la investigación realizada se expone el análisis de contenido cualitativo, debido a que se pretendió indagar la temática de investigación, con el propósito de obtener información sobre las cualidades del fenómeno de las diferencias de género y la participación escolar de las niñas y los niños triquis en la escuela primaria.

Respecto a las funciones del análisis de contenido, Bardin ([1986] citado por Santiago, 1992, p. 180) afirma que el análisis de contenido mantiene dos funciones complementarias en la investigación, puesto que ambas son parte de un proceso continuo en la investigación social. La primera función referida por el autor citado es la *heurística*, que consiste en una etapa de la investigación, en la que se estudia rigurosamente el contenido implícito en el discurso. Esto quiere decir que se trata de develar aspectos ocultos de los relatos indagados, que a simple vista no son perceptibles por el investigador. La segunda función descrita es la *comprobación*. Con base en dicha función, se somete a confirmación la información expuesta en el contenido, de manera que se trata de examinar la veracidad del contenido.

El análisis de contenido mantiene un conjunto de criterios que le confieren cierta rigurosidad científica, en la medida en que se orienta por un conjunto de etapas metódicas²⁶ (Santiago, 1992; Abela, 2002; Fernández, 2002; Porta y Silva, 2003).

En la aplicación de esta técnica, es necesario realizar un análisis completo del contenido, considerando aspectos derivados de la información, destacando la relevancia del contexto, debido a que es un componente que ayuda a situar dicha información expuesta. En el análisis de contenido, el investigador social realiza dos operaciones. En primer término, *analiza* y luego *interpreta*. Ambas operaciones forman parte de un proceso continuo en la examinación del contenido (Porta y Silva, 2003).

Es necesario destacar que Santiago (1992) y Porta y Silva (2003), enuncian las fases de la técnica de análisis de contenido de manera general y de distinta manera, como se muestra a continuación.

Santiago (1992), afirma que las etapas de la técnica de análisis de contenido son, en primer momento, la elección del componente en el que se ubica el contenido a analizar; en segundo momento, la definición de las categorías a estudiar. En tercer momento, la construcción de un soporte que permita la recuperación de dichas categorías analíticas²⁷. En cuarto momento, la validación de la información, en la que se analiza la congruencia externa e interna del contenido en la investigación.

Mientras que Porta y Silva (2003) afirman que la primera fase en el análisis de contenido, es la *definición de objetivos* del estudio. La segunda fase, es la selección de la población seleccionada en la investigación. La tercera fase, es la revisión escrupulosa de la literatura con el propósito de realizar la elección de las fuentes documentales que servirán como soporte para el análisis de contenido. La cuarta fase, es la elaboración de los propósitos generales del estudio. La quinta fase, es la delimitación de la *unidad de*

²⁶ Los autores citados proponen un conjunto de etapas para el desarrollo del análisis de contenido. Santiago (1992) plantea que es desarrollado en cuatro fases. Abela (2002) y Fernández (2002) coinciden en que es realizado en cinco fases, mientras que Porta y Silva (2003) afirman que son nueve.

²⁷ Santiago (1992) afirma que son una perspectiva cualitativa específica que construye el investigador, dependiendo de los objetivos de su estudio, con base en los intereses investigativos específicos.

análisis, a partir de la que se estudiarán un conjunto de tres componentes metodológicos relevantes en la investigación²⁸.

La sexta fase, es un proceso de organización de la información con base en ciertos criterios metodológicos, como la recurrencia de la aparición de ciertos datos sobre la temática abordada en distintos textos. La sexta fase es la agrupación de contenido en categorías que contribuyan a la integración de cierta información en una palabra o conjunto de palabras. La octava fase, es la recuperación de significados inmersos en las categorías analíticas. La novena fase, es la valoración sobre la calidad de la información rescatada en el estudio. Dicho análisis sucede mediante una revisión de los textos en los que se ha recuperado la información, una vez que ha sido organizada con base en sus atributos. A partir de las fases anteriores, se construyen las conjeturas finales de la

²⁸ Aranguren ([1994] y Krippendorff [1990] citados por Abela, 2002, p. 13) y Porta y Silva (2003) coinciden en describir los componentes de análisis. Sin embargo, sus explicaciones son distintas, debido a que Porta y Silva (2003) afirman que las *unidades de contexto*, contribuyen a recuperar los *sentidos y significados* expresados por los autores en los textos seleccionados para el análisis del contenido. Mientras que Aranguren y Krippendorff citados por Abela (2002) afirman que implica la síntesis del contenido recuperado en un texto sobre un fenómeno social determinado. De acuerdo con Porta y Silva (2003), la unidad de *análisis de registro*, consiste en la elaboración de pequeños fragmentos informativos sobre el fenómeno de estudio en un texto. Merece la pena subrayar que el propósito de construir dichas unidades, es simplificar la información recabada a lo largo del proceso analítico del contenido. Mientras que Aranguren ([1994] y Krippendorff [1990] citados por Abela, 2002, p. 13), afirman que son las unidades en las que es localizado el contenido de la información expuesta en la literatura y se expresa mediante una síntesis de palabras como la oración, que da cuenta de la temática abordada. Otro de los componentes a considerar son las *unidades genéricas* y refieren a las categorías presentadas por los autores en sus estudios y sirven para estimar la repetitividad de las concepciones empleadas (Porta y Silva, 2003). Mientras que para Aranguren ([1994] y Krippendorff [1990] citados por Abela, 2002, p. 13) son las *unidades de muestreo*, que consisten en la extracción de datos de una muestra de contenido para su estudio.

investigación, tomando como referencia los alcances planteados al comienzo del estudio (Porta y Silva, 2003).

A diferencia de autores como Santiago (1992) y Porta y Silva (2003), Abela (2002) y Fernández (2002), caracterizan detalladamente las fases del análisis de contenido y coinciden en sus planteamientos. Razón por la que se recuperan enseguida las ideas planteadas por los autores citados, respecto a cada uno de los pasos orientadores en el empleo del análisis de contenido.

Cuadro 2. Etapas en el proceso de análisis de contenido

Autor (es) /Año	Abela (2002) Y Fernández (2002)
Fase	
Primera	Definición del objeto de estudio de la investigación
¿En que consiste?	En la construcción de la pregunta general, los objetivos, las líneas de análisis sobre el fenómeno a investigar, así como la elección del marco de referencia contextual y conceptual para permita explicar la realidad social que se pretende estudiar.
Segunda	Definición de normas para reducir la información
¿En qué consiste?	En construir agrupaciones para ubicar la información. Es necesario destacar que como producto de la reducción de la información es posible la construcción de <i>índices</i> temáticos tentativos que contribuyan a situar la información en categorías.
Tercera	Organización de la información
¿En qué consiste?	En la estructuración del contenido, con base en la afinidad de la información, considerando como referente las categorías previamente elaboradas por el investigador en la fase anterior.
Cuarta	Verificación de la funcionalidad del procedimiento mediante el que se organiza la información

	En hallar coincidencias y diferencias en distintas perspectivas teóricas, con base en la información recuperada en las fuentes de información.
Quinta fase	Construcción de las afirmaciones
	En elaborar afirmaciones respecto al fenómeno empírico que se estudia con base en la información presentada en los textos revisados a lo largo del proceso investigativo.

Fuente: Elaboración propia con base en la información recuperada de Abela (2002). Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada. México: *Documentos de trabajo: Serie Sociológica*, (3), Pp.11-20); Fernández (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, II(96), Pp. 41-43).

Es necesario precisar que en el empleo del análisis de contenido, el investigador se convierte en una especie de analista, ya que desarrolla un conjunto de criterios metodológicos que le permiten definir el rol que ocupa el contenido analizado en el estudio que realiza. Los criterios que debe conservar el investigador en su análisis, son la fidelidad en la recuperación de la información de las fuentes seleccionadas, respetando el contenido expresado en *palabras* de los autores. Esto quiere decir, que es fundamental que el sentido del contenido no sea manipulado o modificado, al igual que el contexto, la perspectiva con la que el investigador consultado mira el objeto de estudio, el objetivo y el encontrar una relación de la información con otros productos investigados (Krippendorff [1990] citado por Santiago, 1992, p. 181; Bartolomé [1981] citado por Porta y Silva, 2003, p. 9).

Además, es indispensable mantener lejanía respecto a la manipulación de la información en el proceso de *categorización*. Este planteamiento refiere a que el investigador social no debe anteponer en el proceso de organización y estructuración de la información, las ideas preconcebidas sobre la temática de estudio. De igual modo, al emplear la técnica de análisis de contenido, es necesario no subestimar el valor metodológico del método cualitativo en comparación con el cuantitativo, puesto que ambas posturas metodológicas contribuyen a generar hallazgos en la investigación realizada.

Abela (2002) afirma que es indispensable que el investigador afine su mirada investigativa a lo largo del proceso de las indagaciones, puesto que de esto dependerá el producto de conocimiento obtenido mediante el empleo del análisis de contenido. En este sentido, en el *análisis de contenido cualitativo*, es indispensable que el investigador social se aproxime a la realidad empírica mediante el estudio detallado de la información, puesto que comúnmente se mantienen aspectos ocultos que es necesario interpretar, debido a que resguardan información relevante que contribuye a la construcción del objeto de estudio. En este sentido, cobra especial relevancia estudiar el *contexto* en simultáneo a la lectura del texto presentado, debido a que este componente de la realidad social, en sí mismo orienta sobre la información reservada en relación a la temática de estudio.

De manera que, el investigador requiere considerar en su lectura de los textos, la información en su conjunto, articulando los distintos escenarios que se plantean sobre la realidad social en cuestión y el entorno en el que es desarrollada (Abela, 2002).

2.4.2. Contribución del método documental al estudio realizado

La recuperación del método documental contribuyó a la investigación presentada, debido a que se realizó un estudio teórico en el que se argumentó de manera interpretativa la respuesta al cuestionamiento sobre cómo se expresan las diferencias de género en las actividades escolares de las niñas y los niños triquis en la escuela primaria. Con el objetivo de reconstruir las expresiones de las diferencias de género que se manifiestan en las actividades escolares. De modo que el uso de la metodología documental se consideró pertinente para la indagación, en la medida en que es por excelencia la estrategia para investigar teóricamente las problemáticas de la realidad social, educativa y cultural de los sujetos, desde las ciencias sociales y es congruente con la lógica mediante la cual se recuperó la información sobre la temática abordada. Además, el propio método en sí mismo propone el levantamiento de la información contenida en los documentos como principal recurso para abordar el problema de investigación y generar conocimiento nuevo a partir del análisis y la interpretación que realiza el investigador sobre los aportes teóricos formulados por otros investigadores.

La investigación desarrollada supuso en sí misma, un proceso continuo de cambios estructurales internos y externos, respecto a las partes que la conforman. De principio a fin representó un conjunto de retos que como investigador fue necesario afrontar, puesto que se asumió que en cada una de las dificultades metodológicas enfrentadas a lo largo del proceso investigativo se obtuvo una oportunidad para mejorar el tratamiento de la temática abordada, pensando en todo momento en los beneficios sociales, educativos y culturales que traería consigo la culminación de este trabajo documental.

Al comienzo del proceso investigativo, el sustentante de la tesis presentada, ya contaba con la elección de un tema que, como bien se señala en la literatura, en ningún momento fue definitivo. Sino que, conforme se avanzó en la indagación sobre la temática propuesta inicialmente, comenzó un proceso de redefinición del tema y del problema de investigación, que a su vez contribuyó a la construcción del objeto empírico en la investigación expuesta.

Cabe destacar que en términos investigativos se piensa que la realización del informe presentado no hubiera sido posible, de no ser porque desde el principio del estudio se partió de un proyecto esquemático que guió, de manera general, las indagaciones sobre el tema. Dicho proyecto cobró especial relevancia, puesto que supuso un conjunto de aproximaciones teóricas y metodológicas al objeto de estudio, que en sí mismas fungieron como un bosquejo sobre las orientaciones posteriores de la investigación. En este sentido, la realización de una búsqueda cuidadosa de la información, contribuyó a generar un panorama general sobre el tema de la investigación, a partir del que se elaboraron un conjunto de preguntas y objetivos correspondientes a dichos cuestionamientos, que a lo largo del proceso investigativo, sirvieron como base para el estudio desarrollado. Además, los ejes de análisis contribuyeron a estudiar desde una postura antropológica-educativa, el tema de la investigación, puesto que ayudaron a crear un conjunto de categorías para comprender la realidad social estudiada sobre la población triqui. Las cuales fueron diferencias género y participación escolar, la noción de diferencia y algunos conceptos como, género, campos de poder, cultura, expresiones culturales, significado, prácticas de crianza, socialización, estereotipos de género, mediación cultural, negociación cultural, intercambio cultural y escolarización.

Previo al desarrollo del cuerpo de la investigación se elaboró una base de datos digitalizada, que contenía las referencias de la literatura preseleccionada. Esto quiere decir que antes de elegir los textos que inicialmente se consideró, aportarían información para el objeto de estudio que se comenzaba a construir, se realizó la revisión de la literatura sobre el tema, con el propósito de descartar los documentos que poco o nada tenían que ver con el tema de investigación. A continuación se presenta la bibliografía a la que se hace referencia.

Tabla 1. Literatura descartada

Título	Autoría
La interculturalidad desafío en la educación	Alfonso García, Andrés Escarbajal, Andrés y Escarbajal,(2007).
Agenda Intercultural para la Educación Nacional	Alejandro Martínez, Ana Erape, Ana, Gallardo, Beatriz Rodríguez, Elizabeth Martínez, Fernando Salmerón, Yesid.,...Sierra (2018).
La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social	Alfonso Ortí (1995).
Ideas relativas a una fenomenología pura, una filosofía fenomenológica	Edmund Husserl (1962).
La educación encierra un tesoro	Jacques Delors (1996).
Prácticas culturales: Alternativa para la educación Intercultural y Bilingüe	Jóse Cutz (2016).
Identidad y globalización	José Mac,(2019).
Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación	Luis Cáceres (coord.) (1998).
Importancia de preservar y difundir nuestras tradiciones en el 4° grado de educación primaria.	Paloma Barnet (2016).
Equidad educativa: Avances en la definición de su concepto	Teresa Bracho y Jimena Hernández (septiembre de 2009).
Atención a la diversidad en la escuela de educación para adultos. Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo	Martín Briones (2013).

Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural	Madeleine Zúñiga (1989).
Una mirada hacia la práctica docente en el centro de atención múltiple desde la perspectiva de los alumnos	Maricruz Muñoz (2017).
La identidad cultural e integración	Miguel Rojas (2011).
Epistemologías de la diferencia	Patricia Melgarejo (2009).
Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias	Roberto Hernández, Carlos Fernández y Pilar Baptista (2010).

Fuente: Elaboración propia con base en la información recuperada de los borradores de la tesis.

Posteriormente, se comenzó con el desarrollo del trabajo documental, mediante la lectura de los textos anteriormente seleccionados y el análisis detallado de su contenido. Así mismo, en paralelo se continuó con un proceso complementario que ayudó, al sustentante de esta investigación, a agilizar el proceso de la construcción del cuerpo del escrito en el que se verían reflejadas las líneas analíticas empleadas en torno a la temática abordada en el estudio desarrollado. Lo que refiere a la escritura, puesto que conforme se realizaba la revisión de la literatura, se analizó, reflexionó, cuestionó y confrontó la información presentada por cada una de las autoras y autores revisados. En este sentido, fue de especial interés, hallar coincidencias y diferencias en el pensamiento de los autores respecto a un mismo tema. Razón por la que se obtuvieron distintas posturas teóricas, mismas que sirvieron como soporte de la información recuperada, en la medida en que se consideró relevante para el estudio realizado.

Tabla 2. Concentrado de principales autores

Autor (a) / año	Aportes
Antecedentes	
Alberto Buela (2004)	<ul style="list-style-type: none"> • Comúnmente las políticas pretenden lograr el consenso en la sociedad. Sin embargo, es necesario apostar por el disenso porque contribuye a las expresiones de los grupos minoritarios. • El disenso reconoce las diferencias humanas, culturales, sociales, educativas, mientras que el consenso las oculta.

	<ul style="list-style-type: none"> • El disenso sirve para transformar las estructuras sociales establecidas, las políticas implantadas por el Estado y lo normado socialmente, a pesar de los obstáculos que genera mostrarse diferente al común de la sociedad.
Adela Cortina (2009)	<ul style="list-style-type: none"> • Las políticas educativas parten de un concepto <i>ciudadanía</i> que invisibiliza a los pueblos indígenas. • Es necesario resignificar la categoría de <i>ciudadanía</i> en apego a la diversidad cultural que caracteriza a la sociedad mexicana. • Reconocer como <i>ciudadanos</i> a las personas independientemente de su origen cultural favorece el ejercicio de sus derechos educativos, puesto que fortalece la <i>pluralidad</i>.
Jorge Horbath y Ma. García (2016)	<ul style="list-style-type: none"> • El ejercicio del derecho educativo aún no permea las realidades sociales de todas las poblaciones, porque sus alcances no cubren las necesidades educativas de los indígenas. • Las limitaciones del ejercicio del derecho educativo son la <i>desigualdad</i>, la <i>pobreza</i>, la <i>marginación</i> y la <i>exclusión</i>. • Los gobiernos no invierten en el sector educativo porque cada año se le destina menor presupuesto con respecto a años anteriores.
Jorge Horbath y Ma. Gracia (2018)	<ul style="list-style-type: none"> • Es necesario diseñar políticas educativas fundamentadas en una perspectiva sociocultural. • Impulsar programas educativos interculturales, promueve la inclusión y calidad educativa para las y los NyNI. • Las y los NyNI enfrentan dificultades para permanecer en las escuelas urbanas de nivel básico, por las siguientes determinantes: <i>las diferencias de género, la condición migrante, el origen cultural y/o étnico</i>.
Lydia Raesfeld (2009)	<ul style="list-style-type: none"> • La educación debe responder pertinentemente a las necesidades culturales de las poblaciones indígenas. • El Estado Mexicano es responsable de velar por el cumplimiento de los objetivos de la educación establecidos en la CPEUM. • Distintas instituciones no gubernamentales han intentado frenar la inequidad de las poblaciones no indígenas mediante programas educativos focalizados en estas poblaciones. Sin embargo no han conseguido lograr la equidad porque no se cumplen completamente sus necesidades educativas.
Teresa Bracho (2002)	<ul style="list-style-type: none"> • Del cumplimiento del derecho a la educación depende el ejercicio de otros derechos.

	<ul style="list-style-type: none"> • Otorgar educación de calidad no significa únicamente el acceso, sino también la permanencia educativa de la población vulnerable. • La educación guiada por el principio de la <i>universalización</i>, permite que las poblaciones indígenas consigan oportunidades educativas.
Metodología	
Constantino Tancara (1993)	<ul style="list-style-type: none"> • La investigación documental permite analizar la información de documentos. • Recuperar materiales impresos y digitales, organizar la información e interpretar son tareas fundamentales en la investigación documental. • La coherencia y la lógica son características indispensables para valorar la calidad de la investigación documental realizada.
Jaime Abela (2002)	<ul style="list-style-type: none"> • La lectura analítica de la información es fundamental, puesto que de ello depende el producto de la investigación. • Las técnicas de análisis de contenido contribuyen al estudio de los discursos. • La principal tarea del investigador al emplear el análisis de contenido es descifrar los significados de la información de los textos.
Oscar Morales (2003)	<ul style="list-style-type: none"> • La investigación documental en ciencias sociales principalmente se basa en el <i>Manual de la Asociación American Psychological Association (APA)</i>. • La investigación documental apertura la posibilidad de generar debates de las ideas de los autores y las del investigador. • El investigador debe ser capaz de seleccionar la información directamente vinculada con su objeto de estudio.
Susana González (1994)	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudios documentales realizados por un investigador son un recurso bibliográfico para sus colegas. • La selección de la literatura influye en la calidad de la investigación documental. • La tesis del investigador es una guía en los procesos de indagación de los estudios documentales.
Estado del arte	
Elsa Guevara (2006)	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes hombres que provienen de regiones rurales, tienden a manifestar comportamientos de dominación hacia las mujeres. • La crianza es un componente que influye en los comportamientos de las mujeres y los hombres en la escuela.

Gabriela Czarny (2007)	<ul style="list-style-type: none"> • Los triquis conservan sus características culturales en su participación a pesar de sus desplazamientos a la CDMX. • Mediante las prácticas de crianza se introyectan los roles de género manifestados en la participación escolar. • Los indígenas tienden a no manifestar expresamente su cultura, debido a que las personas no indígenas generalmente no aceptan sus orígenes culturales.
Iriana Sánchez (2018)	<ul style="list-style-type: none"> • La norma de género influye en los comportamientos de las niñas y los niños. • Las niñas y los niños evitan sostener relaciones con sus compañeros del sexo contrario. • Las niñas y los niños que no siguen los roles de género, enfrentan dificultades en su participación escolar.
Juan Pizarro et. al. (2014)	<ul style="list-style-type: none"> • Las niñas enfrentan con asertividad los problemas en las actividades escolares. • Las expresiones de las diferencias de género se manifiestan en los discursos, los comportamientos y las interacciones.
Rafael García et. al. (2013),	<ul style="list-style-type: none"> • Las mujeres son más colaborativas en las actividades escolares en comparación con los hombres. • Los varones eligen realizar las actividades a las que comúnmente la sociedad otorga mayor reconocimiento. • La identidad femenina y masculina incide en las formas de participación de las mujeres y los hombres.
Marco teórico-conceptual	
Gabriela Czarny (2007)	<ul style="list-style-type: none"> • Los significados son construidos con base en el valor social otorgado. • Los significados contienen sentidos. • La participación genera un espacio para la resignificación.
Ivan Bernier (2008)	<ul style="list-style-type: none"> • Las expresiones culturales son productos de las relaciones interpersonales. • Las expresiones culturales contienen significados culturales. • Los grupos socioculturales son creadores de expresiones culturales.
Jordi Busquet (2006)	<ul style="list-style-type: none"> • La cultura permite analizar las prácticas socioculturales, por ejemplo las diferencias de género. • Los sujetos se convierten en transformadores de la cultura a partir de sus actitudes y acciones. • La cultura se socializa, crea, estructura y organiza las actividades que realizan los sujetos en la sociedad.

Juan Sánchez (2013)	<ul style="list-style-type: none"> • La participación escolar es la socialización que sucede en el aula. • La participación escolar contribuye a la manifestación de la postura de las y los alumnos en las actividades escolares. • La participación escolar estructura y organiza las relaciones escolares en el aula.
Marco Mejía (2015)	<ul style="list-style-type: none"> • La negociación cultural es la reconstrucción de los valores colectivos. • La negociación cultural es el intercambio de ideas fundamentadas en la cultura. • La negociación cultural favorece la revitalización de la cultura.
Marina Subirats (1994)	<ul style="list-style-type: none"> • El género no solamente engloba a los hombres y a las mujeres, puesto que las definiciones sobre esta categoría dependen de la cultura.
Olga Bustos (1991)	<ul style="list-style-type: none"> • La socialización refuerza los valores de la feminidad y la masculinidad. • La socialización de actitudes sexistas fortalecen las diferencias de género. • Generalmente el curriculum escolar socializa el trato diferenciado en la participación de mujeres y hombres.
Rafael García et. al. (2013),	<ul style="list-style-type: none"> • La escolarización permite analizar las prácticas culturales. • Las diferencias de género pueden ser transformadas desde la escolarización. • La escolarización promotora de la participación escolar no sexista, contribuye al reconocimiento de las mujeres.
Zuanilda Mendoza (2006)	<ul style="list-style-type: none"> • Las prácticas de crianza son permeadas por las prácticas de educación familiar. • La crianza es una actividad generalmente asociada con el cuidado de los hijos por parte de las mujeres. • Los comportamientos de las personas están vinculados con su crianza.
Caracterización de las y los triquis	
Carmela Cariño (2012)	<ul style="list-style-type: none"> • Las mujeres triquis comúnmente laboran en actividades relacionadas con el hogar. • Las y los niños triquis migrantes a la CDMX se desplazan con sus padres. • Las carencias económicas dificultan la permanencia educativa de la población triqui.
Leticia Vega y Rafael Gutiérrez (2015)	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños triquis aportan al ingreso familiar mediante actividades comerciales y del campo. • La migración triqui les ha llevado a participar en las prácticas culturales de las poblaciones en las que se incorporan.

	<ul style="list-style-type: none"> • Comúnmente los procesos de enseñanza en las escuelas no contemplan las diferencias culturales. Razón por la que la participación de las y los niños indígenas es restringida.
María París (2012)	<ul style="list-style-type: none"> • Los triquis en la CDMX realizan artesanías como una de las principales actividades productivas para el sostenimiento familiar. • Debido a sus carencias económicas las y los niños triquis son obligados a dejar la escuela por la necesidad de trabajar.
Pedro Lewin y Fausto Sandoval (2007)	<ul style="list-style-type: none"> • La CDMX es uno de los principales destinos migratorios de las poblaciones triquis. • La cultura triqui ha sido permeada de los roles que asumen las mujeres y hombres en su participación en las actividades sociales. • Las diferencias de género de los triquis se expresan mediante las prendas de vestir que utilizan las mujeres y los hombres.
Estilos de participación escolar de las y los NyN triquis	
Hector Mar (2011)	<ul style="list-style-type: none"> • Las y los niños triquis son cautelosos en sus expresiones lingüísticas, para evitar ser rechazos por sus compañeros no triquis. • Las y los niños triquis comúnmente buscan reunirse con niños de su mismo grupo cultural para realizar las actividades escolares, con el propósito de obtener reconocimiento en su participación.
Mariana Castillo, et. al., 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Las y los niños triquis conservan sus prácticas culturales después de su migración, a pesar de que regularmente no expresen dichas prácticas en su participación. • Las actitudes de las y los niños triquis con los niños no triquis en la participación escolar, es el resultado de su interacción con la sociedad, la familia y la cultura. • Los niños triquis que dominan el idioma español perciben menor rechazo por parte de sus compañeros no triquis en su participación escolar. • El juego contribuye a que las niñas y los niños no manifiesten <i>estereotipos de género y culturales</i> en su participación.

Zulema Gelover y Pedro Da Silva (2013),	<ul style="list-style-type: none"> • Algunas escuelas contribuyen a que las y los niños indígenas tengan oportunidades desiguales para su participación escolar, debido a que no reconocen sus características culturales. • La incorporación de los indígenas a las escuelas urbanas, conlleva el ocultismo o manifestación de sus expresiones culturales. • La poca pertinencia cultural y lingüística de los contenidos curriculares en las escuelas de las ciudades, limita la participación escolar de las y los niños triquis.
Propuestas educativas	
Hector Mar (2011)	<ul style="list-style-type: none"> • Generalmente la participación de los indígenas es permeada por el reforzamiento de un modelo educativo monolingüe en las escuelas. • Las y los niños indígenas migrantes asisten a la escuela dispuestos a recibir una educación que no otorga un tratamiento educativo a su lengua y cultura originaria. • Actualmente la escuela incide en que las niñas y los niños indígenas asimilen la cultura dominante.
María Simón (2000)	<ul style="list-style-type: none"> • Las políticas educativas del SEM plantean la coeducación para favorecer el reconocimiento de las diferencias de género. • La coeducación contempla eliminar prácticas de sexismo en el curriculum y la formación docente para contribuir a la participación escolar igualitaria de las niñas y los niños. • La coeducación implica reconstruir la educación con nuevos valores como la <i>solidaridad</i> y empatía.
Virginia Molina y Juan Hernández (2006)	<ul style="list-style-type: none"> • Las escuelas urbanas deben transitar hacia una educación intercultural que visibilice las expresiones culturales de las poblaciones indígenas y no indígenas. • La educación intercultural facilita la participación escolar de los niños indígenas migrantes.

Fuente: Elaboración propia con base en la información a la que se hace referencia en la tesis.

Con base en el tratamiento de la información seleccionada, se considera que con el trabajo desarrollado, se aportó una perspectiva distinta sobre el tema de investigación, en la medida en que se transformó la información en un conocimiento novedoso y específico sobre el objeto de análisis.

A lo largo de la revisión de la literatura se organizó la información rescatada en apartados y subapartados. De manera que se estructuró y jerarquizó la información, de acuerdo a sus características y al papel que juega dentro de la investigación. Situación que ayudó a la construcción de un índice provisional que sirvió como un esquema temático sobre el avance de la investigación y los posibles vacíos de conocimiento en el trabajo desarrollado. Siempre tomando como referente el objeto de estudio. Razón por la que en las versiones que anteceden a la presentación de este informe de investigación, son distintas entre sí, debido a que cada una representó un borrador de trabajo. En este sentido, fue indispensable mantener vigente en todo momento, los planteamientos metodológicos para los estudios documentales y la normativa de citación y referenciación propuesta en el Manual (APA), puesto que contribuyeron a orientar las indagaciones teóricas, permitiendo un acercamiento a la realidad empírica estudiada y la construcción del objeto de estudio.

Merece la pena subrayar que las conclusiones del estudio sobre las diferencias de género y la participación escolar de las niñas y los niños triquis en la escuela primaria, se realizaron al finalizar la fase de la elaboración del borrador final del estudio, al igual que la presentación y el índice, puesto que por su dependencia de otros componentes estructurales en la investigación, es necesario precisarlos por completo al culminar de la actividad documental.

A pesar de que la temática del estudio presentado, sufrió varios ajustes a lo largo del proceso investigativo con el propósito de delimitarlo; al finalizar la investigación no fue necesario redefinirlo, puesto que es correspondiente con lo planteado en el contenido del estudio realizado.

CAPÍTULO III. DIFERENCIAS DE GÉNERO, PRÁCTICAS CULTURALES Y PARTICIPACIÓN ESCOLAR

En este capítulo se presentan las teorías socioculturales y educativas que permitan formular el marco de referencia del fenómeno a investigar. En otras palabras, son las nociones que permiten construir el puente conector entre el problema a estudiar y el modo en el que se aborda desde su comprensión teórica-conceptual. Para ello, se recuperan las siguientes categorías centrales: diferencias, género y participación escolar. Seguido de la noción de diferencia y algunos conceptos como género, campos de poder, cultura, expresiones culturales, significado, prácticas de crianza, socialización, estereotipos de género, mediación cultural, negociación cultural, intercambio cultural y escolarización.

3.1. La noción de diferencia desde una perspectiva social, cultural y escolar

Lamas (2002, p. 74) señala que la: “(...) “diferencia” (es) una variación sobre el mismo sustrato humano”. En este sentido, es necesario apelar a la diferencia como cualidad o como rasgo humano irrenunciable e inherente. Es decir, que todas las personas son diferentes durante toda la vida. La diferencia está en los genes físicos del ser humano, y se expresa en la sociedad a partir de la cultura y como resultado de la contribución de y para los otros, lo que se hace a partir de la distinción o particularidad que caracteriza a cada persona y que está impregnada en su ser, independientemente del sexo, género, condición física, condición sexual o la manera en que cada sujeto decida vivir su sexualidad.

La diferencia cultural es un conjunto de rasgos humanos que se adquieren mediante la cultura y que generan diferencias entre sujeto y sujeto, manifestadas mediante ciertos principios de relación con los otros, formas de aproximación a las realidades sociales, y en general, en las formas de manifestarse en el mundo. Caune (2009) afirma que: “La (...) diferencia cultural, (...) implica por tanto valores, sensibilidades, percepciones, comportamientos diferentes” (p. 15). En este sentido, la diferencia cultural, confiere a los sujetos componentes culturales variados, expresados mediante actitudes, habilidades, destrezas y capacidades fortalecidas a través del vínculo con otros sujetos.

Por su parte, Molina *et. al.* (2015) afirman que la diferencia *cultural-étnica* es producto de la diversidad sociocultural, debido a que cada sujeto, resguarda su cultura. Razón por la que se genera un entorno social en el que prevalece la diferencia, y se crea un contexto de interculturalidad, que promueve el encuentro entre personas con rasgos culturales diferenciados. El reconocimiento a la diversidad cultural otorga una posibilidad para que se generen condiciones sociales adecuadas para construir realidades sociales que contribuyan al fortalecimiento de las relaciones humanas guiadas por el respeto a la diferencia. En este sentido, la diferencia en un contexto de interculturalidad, sirve como medio para recuperar los aportes sociales de los seres humanos. O por lo contrario, el no reconocimiento a la diversidad cultural ocasiona la *exclusión, discriminación y prejuicios* en las sociedades hacia las personas caracterizadas por la diferencia *cultural-étnica*, limitando con ello las expresiones culturales particulares. Molina *et. al.* (2015) afirman que:

La diversidad y diferencia cultural es una realidad social y cultura, desarrollada en las tensiones entre lo propio y lo ajeno en contexto configuran nuevas identidades y escenarios de acción y es a lo que García-Canclini (2004) se refiere cuando conceptualiza a la interculturalidad como patrimonio. Así, conocer al otro, es tratar con su diferencia (...) (p. 9).

Así que la diferencia cultural es entendida como un rasgo humano presente en la sociedad, que se manifiesta en todos los ámbitos de la vida colectiva mediante la transformación de las realidades sociales, debido a que reformula la cultura a partir de la participación de las personas y las formas de relacionarse con los otros. Desde este planteamiento teórico se enfatiza en la relevancia del reconocimiento a la cultura de los sujetos, a pesar de las distinciones culturales, debido a que desde esta noción, se promueve generar un trato mediado por el valor de la diferencia. Pellicer (2009) afirma que la diferencia cultural, es una característica humana que se expresa en todos los ámbitos de la sociedad y en todas las personas, y contribuye a generar un contexto de diversidad sociocultural, en la medida en que sucede el contacto entre las culturas indígenas y no indígenas. Así mismo, es un componente humano decisivo en la educación otorgada, porque sus expresiones en la escuela generan la necesidad de transformar las formas de educar y de repensar los procesos de enseñanza-aprendizaje,

con el propósito de apreciar los aportes culturales de los sujetos, producto de dicha diferencia cultural. Autores como Muñoz, Ávila y Grisales (2014, p. 177) señalan que:

En el ámbito escolar, como micro-cosmos social, se evidencian cada día las diferencias en las habilidades cognitivas, en el género, en las creencias, en las culturas, en la raza y en las posibilidades económicas, que se expresan en los diversos intereses, motivaciones, expectativas, formas de construir el mundo, estilos y ritmos de aprendizaje y que les dan una identidad propia a las instituciones educativas y a las aulas de clases.

De manera que las expresiones de la diferencia en la escuela configuran una cultura escolar heterogénea, en la medida en que los centros escolares funcionan como contextos de socialización de la diferencia, a partir de que se concibe como un rasgo humano presente en todos los espacios educativos. En este sentido, la diversidad social y cultural permite construir aulas con una variedad de perspectivas culturales que se manifiestan en distintos modos de interacción, comunicación, aprendizaje, adquisición y expresiones culturales expuestas mediante distintas formas de participación en las actividades escolares. Así mismo, las diferencias culturales y étnicas contribuyen al fortalecimiento de una escuela que otorga una educación basada en el tratamiento a la diferencia cultural, racial, étnica, con el propósito de otorgar oportunidades para lograr una participación diferenciada pero con condiciones educativas igualitarias para resaltar las particularidades de cada educando.

3.1.1. Las diferencias de género como distinciones biológicas de los caracteres femeninos y masculinos

Autores como Scott (1966), Subirats (1994) y Lamas (2002) coinciden en que la diferencia sexual es la distinción biológica que viene dada a partir de la diferenciación del cuerpo de la mujer y el hombre particularmente centrada en los órganos externos, por ejemplo el aparato reproductor, a partir del que se asocian formas distintas de concebir la vida humana. Así mismo, la diferencia sexual es una categoría inamovible,²⁹ debido a su carácter histórico de las características que se asignan como propias de un sexo u otro y

²⁹ A excepción de algunas personas que deciden cambiar su sexo por medio de intervenciones médicas.

que le confieren la forma particular a todos los cuerpos de la especie humana. De manera, que la diferencia sexual acentúa la *diferencia* anatómica, asociada a la reproducción femenina y masculina a partir de la que socialmente se confieren significados y roles para las mujeres y los hombres en los que se expresan los rasgos de dominación y subordinación.

Este tipo de diferencias, también representa la base para la construcción cultural del género en una determinada sociedad. Lamas (2002) agrega que la diferencia sexual representa la distinción sexual, sin caer en el binario hombre o mujer; destacando que en este caso a cada sexo se les adscriben características actitudinales, comportamentales que apela a los estereotipos impuestos por la sociedad, puesto que es la que ejerce la vigilancia para que se cumplan, de lo contrario el sujeto es violentado. Dicho lo anterior, es necesario precisar el concepto de diferencia sexual, que según Lamas (2002) es: "(...) una especie de "filtro" cultural con el que interpretamos el mundo y también como una especie de armadura con la que constreñimos nuestra vida" (p. 51).

El planteamiento anterior, refiere a que es una distinción anatómica que se manifiesta en los cuerpos de las mujeres y los hombres desde el nacimiento, y a pesar de que esto, no es una determinante de la capacidad o incapacidad de los sujetos para contribuir a la sociedad, supone una característica de la especie humana que desde el comienzo de su existencia social representa una determinante para su vida, ya que sobre el sexo se inscribe un conjunto de normas sociales construidas en torno a los modelos de la masculinidad y feminidad, que prescriben rigurosamente las acciones, los discursos y el pensamiento de una mujer y un hombre, que deben cumplir para ser aceptados socialmente o por lo contrario serán juzgados.

Autores como Postigo *et. al.* (2009) y León y Salazar (2014) abordan esta categoría. Los primeros autores citados, la utilizan para explicar las diferencias en los comportamientos basados en la condición sexual y los roles que se asignan a las mujeres y a los hombres en los espacios sociales como el escolar. Y es definida como: "El sistema sexo/género, englobando el amplio conjunto de normas que transforman la sexualidad biológica en una «cultura de género», (...)" (Shute, Owens y Slee [2008] citados por Postigo, *et. al.*, 2009, p. 453). Para estos autores, las diferencias de género, son una guía para el

comportamiento de los sujetos en la sociedad y debido a que es producto de una construcción sociocultural, y define distintas formas de participar en la sociedad para las mujeres y los hombres con base en los rasgos biológicos particulares. Mientras que el segundo grupo de autores citados recuperan esta categoría para estudiar las diferencias culturales de las mujeres y los hombres mediante los roles, y las actividades que asumen. Y es definida como la:

(...) situación (*que*) viene dada por la configuración social que se establece como marco de referencia para las actuaciones de las personas, pero no es un hecho característico de los tiempos en los cuales vivimos, ya que las cuestiones de género son algo que ha trascendido a lo largo de la historia humana y la desigualdad es algo que siempre ha existido, pero por los condicionantes sociales no era algo que pudiera ser instado al cambio o bien simplemente reseñado (Encabo y López [2004] citados por León y Salazar, 2014, pp. 83-84).

La definición anterior expresa que las diferencias de género son de carácter histórico, puesto que han existido en épocas pasadas y en sí mismas han sido transmisoras de una cultura del género. Esto implica que las distinciones sociales de las mujeres y los hombres, son consecuencia de una construcción sociocultural del género, de modo que esta categoría contiene significados culturales que atribuyen ciertas características comportamentales a las mujeres y a los varones. En este sentido, las diferencias de género también han supuesto una dificultad para las relaciones sociales de las personas, puesto que han condicionado la participación en función del sexo.

3.1.2 El género como construcción social

El género, desde la construcción social, se impone arbitrariamente desde la ideología colectiva, a causa de que se elabora en principio únicamente desde la percepción social que se tiene sobre el cuerpo de los hombres y las mujeres como la base del concepto, sin considerar la verdadera diferencia de los sexos (Lamas, 2002).³⁰ De modo que es el

³⁰ El componente biológico y anatómico del cuerpo es la verdadera diferencia entre las mujeres y los hombres (Lamas,2002)

resultado de un largo proceso histórico, que cruza las realidades de hombres y mujeres en la sociedad actual y les posiciona ante el mundo, penetrando en todos los ámbitos de su vida personal y social.

La construcción que hace la sociedad sobre el género otorga una perspectiva comprensiva de las situaciones de las mujeres y los hombres en la vida, que se construye como un listado de expectativas contenidas en rasgos, características y atributos específicos para cada género. El género, es un enfoque desde el que se mira a la sociedad, pero también desde el que se construyen significados socialmente compartidos y consensados (Bustos, 1991; Soriano, 2006). Las instituciones, tales como la escolar, son el espacio desde el que se elaboran y reelaboran los significados colectivos de los hombres y las mujeres. No obstante, el género, es una categoría que también se refiere a las niñas y a los niños y sirve para explicar las realidades sociales que viven. Sin embargo, es desde las propias actividades que realizan las niñas y los niños como sujetos femeninos y masculinos que se le otorga el contenido cultural al concepto de género.

El género es un proceso de clasificación y nominación de las acciones que realizan las personas, simultáneo a la atribución de dichas acciones a un género en particular (Scott, 1966; Navarro y Stimpson, 1999; Lamas, 2002; Rosales, 2010). Por lo que el género, es definido como un conjunto de características y comportamientos sociales que se inscriben a las personas como resultado de sus interacciones sociales. Delimita la masculinidad y la feminidad como rasgos específicos a alcanzar por todas las personas, en función de su sexo y desde sus interacciones con los otros. En este sentido, dichos rasgos del género son expectativas culturales y adquieren un carácter determinista, ya que son impuestos desde los primeros años de vida y a lo largo de toda la existencia.

Autoras como Subirats (1994) y Leñero (2009; 2010) coinciden en que es una elaboración cultural de ciertos comportamientos y actitudes enmarcados a un modelo masculino o femenino que responden a la idea social de ser mujer u hombre.³¹ No obstante, el género es de carácter modificable e inestable. En este sentido, es una configuración creada y

³¹ Cabe destacar que la distinción cultural entre las mujeres y los hombres se construye a partir de las características propias de sus cuerpos particularmente por sus genitales.

por lo tanto determinada por la sociedad, lo que le otorga su carácter de inestable, porque depende del contexto temporal e histórico en el que se sitúe dicha sociedad.

Estas características se tejen en cuanto nace el sujeto y no por el hecho de que esta constitución sea debido a su condición biológica, sino porque es el resultado de la incorporación del sujeto a la vida colectiva y cultural desde la que se han inscrito rasgos sobre el cuerpo de la denominada feminidad y masculinidad a la que todas las personas están destinadas a cumplir para lograr la aceptación social. Esto quiere decir, que el género no se adquiere por naturaleza como sucede con el sexo, sino que se aprende a lo largo de las relaciones que establecen las mujeres y los hombres con otros sujetos.

Además de que tiene un conjunto de componentes culturales, tales como los estereotipos que son un aliado del género, para pautar los comportamientos de las mujeres y los hombres, motivados por el supuesto alcance de los modelos femeninos y varoniles. Lo que enmarca la diferencia comportamental, actitudinal, aptitudinal, interaccional, comunicacional y de formas distintas de ser y de posicionarse ante la sociedad que delimitan los roles encomendados para cada sujeto de acuerdo con dichas características. Subirats (1994) agrega que considerando que es una configuración social, es posible que en ciertos colectivos, haya más de las dos definiciones genéricas: masculino y femenino, que comúnmente son los límites para explicar esta categoría, por ejemplo los denominados por la ciencia antropológica como *Xanith de Omán*.³² Merece

³² Este mismo autor afirma que los *Xanith de Omán*, son reconocidos por la antropología como un tercer género, y consiste en una categoría que se designa para referirse a un conjunto de personas, definidos biológica y anatómicamente como hombres, pero que en su representación social asumen formas distintas de expresión. Esto quiere decir que se caracterizan por la adopción de una vestimenta tradicionalmente definida para los varones, aunque con algunas variaciones; por ejemplo, las prendas utilizadas por estos sujetos son más coloridas en comparación con las usadas por los varones de otras culturas. Además, esta determinadamente prohibido interactuar públicamente con otros hombres, contraer matrimonio o renunciar a ser un *Xanith*. Por el contrario, se promueve la comunicación con las mujeres. No obstante, culturalmente está permitido que sostengan relaciones sexuales con otros hombres ocupando el rol sexual pasivo (Subirats, 1994).

la pena subrayar que, a pesar de que todavía es un debate si estas personas pertenecen al tercer género, este planteamiento se sustenta en el hecho de que dichas personas están sujetas a una norma ideológica vigilada por la propia sociedad, que define rígidamente su personalidad ante el colectivo humano.

El género es un constructo social que define los modos conductuales de los sujetos, entrecruzados con el poder contenido en la proclamación por ser hombres o mujeres en las instituciones sociales, por ejemplo en la escuela (Parga, 2008; Rodríguez y Tapia, 2011). Del mismo modo, que la sociedad avanza en el tiempo, el constructo de género también lo hace y se redefine, modificando estructuralmente las relaciones sociales de las mujeres y los hombres mediante los papeles encomendados para cada uno de los géneros.

Así pues, el género se cimienta sobre las diferencias anatómicas de los cuerpos de los sujetos, otorgándole la feminidad y masculinidad a dicho cuerpo a partir de ciertos atributos culturales que históricamente han sido prefigurados para los hombres y para las mujeres. No obstante, los roles de género son reforzados, transformados o erradicados en función del tiempo y el espacio en el que se situó una determinada sociedad. Además de que su supervivencia depende de los actores sociales, instituciones y ámbitos donde interactúan los sujetos, puesto que estos elementos funcionan como mediadores que comparten o confrontan las ideas preconcebidas sobre los géneros.

3.1.3. El género como un concepto analítico sociocultural

Diversos autores como Navarro y Stimpson (1999), Soriano (2006), Fonseca y Quintero (2008), Parga (2008) y Rosales (2010) abordan la noción de género desde una perspectiva común, debido a que coinciden en pensar este concepto como una categoría analítica, social y culturalmente construida que divide a la sociedad en dos grandes

bloques culturales: hombres y mujeres.³³ De manera que el género es producto de una construcción sociocultural, elaborada por la sociedad, con base en las diferencias biológicas de los sexos, atribuidas a las características del cuerpo humano de cada sujeto y por esta razón las concepciones sobre los géneros varían de sociedad en sociedad.

Como categoría analítica, el género adquiere funcionalidad en tanto que contribuye al entendimiento de los significados culturales contenidos en las interacciones sociales desde el análisis de las realidades históricas de los hombres y las mujeres (Scott, 1966). Aunado a que se construye por las propias personas a lo largo del tiempo, lo que le confiere de un carácter dinámico y cambiante. A la vez, que moviliza el tejido social, genera transformaciones en los distintos espacios de la vida colectiva y articula símbolos culturales, rasgos normativos, políticos e institucionales propios de una sociedad. Por consiguiente, estructura y organiza las relaciones sociales, desde las que se adquieren las normas de las interacciones cotidianas, que se expresan en las relaciones de dominación y subordinación entre los hombres y las mujeres (Parga, 2008, p. 35-36). La autora citada agrega que el género es una categoría analítica que permite investigar las realidades sociales entre hombres y mujeres desde el poder, concretamente en las interacciones sociales que suceden entre ellos, y en los vínculos de los hombres y las mujeres con la sociedad y el Estado. Además, ayuda a explicar los procesos de construcción identitaria alrededor del modelo de la feminidad y la *masculinidad*. Modelos a los que cada sociedad le otorga un sentido particular a la categoría de género, impregnándola de una simbología particular que represente a la figura femenina y masculina, con la que debe ser consecuente cada sujeto en función de su sexo según la construcción de su identidad de género.

García *et. al.* (2013) utilizan la categoría de género para analizar los *hechos*, específicamente en lo que refiere al funcionamiento, organización y las relaciones que suceden en los espacios colectivos como la escuela, a consecuencia de este componente cultural. Y es definida como: “(...) género (hecho social) o sexo (hecho biológico) (*sobre*

³³ Aunque en la actualidad, existe cierta inclinación por utilizar este término para referirse únicamente a las mujeres, sin embargo es una categoría que incluye a todos los sexos.

el que) se realizan selecciones culturales que están impregnadas de prejuicios, pero que operan como si respondiesen a un proceso de objetivación de la realidad” (p. 143). Esta categoría expresa que la sociedad es la responsable de que existan las diferencias fundamentadas en el sexo entre las mujeres y los hombres, debido a que suponen un conjunto de características que se sitúan sobre los cuerpos y definen las realidades de los sujetos, en la medida en que determinan socialmente las actuaciones, formas de interactuar, de participar y relacionarse con el mundo, creando modos de expresión particulares para cada uno de los sexos. Por esta razón, se generan un conjunto de valoraciones sociales que giran en torno a las representaciones de los sujetos en aspectos femeninos o masculinos, dependiendo de la condición sexual.

Todos los autores previamente señalados (Navarro y Stimpson, 1999; Soriano 2006; Fonseca y Quintero, 2008; Parga, 2008; Rosales, 2010), definen el género como una práctica social a la que se le agregan formas de comportamiento diferenciadas. Y no lo conciben como rasgo humano, si no como componente cultural que sienta sus bases en la organización de la realidad social. Por su parte, Bustos (1991), Lamas (2002) y Soriano (2006) coinciden en que el concepto de género es una categoría global, debido a que comprende a todas las culturas. Sin embargo, es en cada cultura, donde se le da un contenido específico y se le atribuyen formas de comportamiento definidas para cada sexo. Por lo que adquiere un carácter relativo, dado que se construye desde y para una sociedad en particular, en consecuencia no es privativo de una cultura, trasciende sobre cualquier civilización o étnia a pesar de que mantiene similitudes desde las distintas perspectivas culturales en el mundo, en tanto que muestra diferencias en la manera en que se le concibe desde las distintas prácticas culturales.

Los autores anteriormente citados, atribuyen dos dimensiones socioculturales al género determinadas a partir del sexo como componente físico y de diferencia social, que dan como resultado las diferencias de género. Todos coinciden en que las diferencias de género tienen su origen en la diferencia sexual, aunque esto no significa que el adscribirse originalmente al cuerpo humano sea un asunto puramente biológico, sino el resultado de una elaboración cultural, debido a que es desde la construcción social que se configuran dichas diferencias. Así mismo, afirman que el género diseña las diferencias

de las personas desde el cuerpo humano, debido a su distinción sexual,³⁴ y es a partir de esta distinción, que se construyen, fortalecen y reproducen algunas dinámicas de interacción en la sociedad permeadas por la cultura colectiva. Dichas dinámicas, organizan la vida de las personas en la sociedad, generando formas y modos diferenciados de comportamiento, dado que se atribuyen roles específicos a los hombres y a las mujeres, que dan como resultado estructuras simbólicas.

Las diferencias de género fragmentan a la sociedad, puesto que instaaura grandes bloques culturales diferenciados y estructurantes de las relaciones sociales. Por tal razón, es común que el género se exprese en los discursos, en las acciones y en el lenguaje cotidiano, así como en las diferencias socialmente determinadas para los hombres y las mujeres, transversalmente impregnados por una ideología, símbolos culturales y valores asignados a las personas. Incluso, norma la vida colectiva desde los modelos universalmente creados de la feminidad y la masculinidad, resultado del imaginario que se hace para el ser mujer y para el ser hombre. En este sentido, el imaginario contiene una carga simbólica propia para cada género idealizada y construida desde las percepciones y el reflejo de las interacciones que los otros establecen con la sociedad.

Por lo tanto, da origen a la diferencia cultural de los hombres y de las mujeres, lo que en sí mismo exalta las distinciones en las personas, porque contribuye a la reproducción de algunas prácticas culturales, tal como la de las diferencias de género.

En este estudio se recuperará la concepción de género de Lamas (2002), en la medida en que lo considera desde una perspectiva menos reduccionista, esto quiere decir que

³⁴ Lamas (2002) propone la distinción de cinco sexos a partir de considerar el componente biológico que se inscribe en el cuerpo: *hombres, mujeres, hermafroditas, hermafroditas masculinos y hermafroditas femeninos*; desde lo que es posible explicar el concepto de género, basado originalmente en las diferencias sexuales y a partir de las que se adhieren características y comportamientos particulares a cada persona; como producto de la construcción social que se hace a partir de los sexos; lo que en sí mismo expresa, las múltiples clasificaciones sobre el género que son posibles, como resultado de la elaboración cultural que se hace sobre los cuerpos.

concibe al género como una categoría analítica desde la que es posible comprender las realidades sociales de las personas. Lamas (2002, pp. 57-58) afirma que:

El género es el conjunto de ideas sobre la diferencia sexual que atribuye características “feministas” y “masculinas” a cada sexo, a sus actividades y conductas, y a las esferas de la vida. Esta simbolización cultural de la diferencia anatómica toma forma en un conjunto de prácticas, ideas, discursos y representaciones sociales que dan atribuciones a la conducta objetiva y subjetiva de las personas en función de su sexo. Así, mediante el proceso de constitución del género, la sociedad fabrica las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres, de lo que es “propio” de cada sexo.

Lo que posibilita comprender al género como una simbolización de la sexualidad de todas las personas, que determina a la sociedad desde ciertos principios morales. De manera metafórica es posible pensarlo como un proyecto cultural, instrumentado por la propia sociedad y vigilado por la misma, en tanto que acepta o rechaza ciertos comportamientos y formas de interacción en las personas, desde una postura determinista que distingue a las personas en la sociedad en función de su sexo. Cabe destacar que aunque depende de la cultura en la que se nace, el género mantiene ideas generalizadas sobre las actividades que deben realizar las mujeres y los hombres, posicionándoles ante el mundo desde su diferencia sexual.

3.1.4. Las diferencias de género pensadas desde la escuela

A partir de considerar que las diferencias de género, representan un mecanismo de organización que define el tipo de división de los roles de las personas dependiendo de su sexo (hombre o mujer), y que estas se manifiestan en las aulas con comportamientos observables en las actividades escolares, es necesario considerar las diferencias culturales de género de las poblaciones indígenas y no indígenas manifestadas en la escuela y las particularidades que presentan. Autoras como Czarny (2007) y Mendoza (2017) coinciden en que los roles de género para las mujeres y los hombres triquis son definidos desde las comunidades de origen mediante las prácticas de crianza y el valor atribuido por el pueblo triqui a la escolaridad, en vista de que se promueve una ideología de género en la que las mujeres asumen roles de inferioridad y los hombres de

superioridad en las actividades realizadas en la comunidad. Además, los roles de género son reforzados mediante la socialización de ciertos valores colectivos implícitos en las conductas de género. Merece la pena subrayar, que los cambios y transformaciones del papel de los hombres, sucede mediante la participación escolar en las escuelas urbanas, a causa de las confrontaciones en torno a las diferencias de género desde las perspectivas rural y urbana. Guevara (2006) agrega que la reproducción de una ideología de género en contextos rurales contribuye al fortalecimiento de las diferencias de género y por esta razón, facilitan la participación de los hombres en espacios y actividades vinculadas al poder mientras que dificulta las expresiones culturales de las mujeres en dichos espacios y actividades.

Los sujetos que nacieron en contextos rurales y urbanos tienden a replicar en la escuela actitudes propias de un modelo patriarcal, debido a que durante la crianza sus padres introyectarán concepciones deterministas en torno a los roles de las mujeres y los hombres, destacando el hecho de que a pesar de dichas imposiciones, los varones son los que mantienen mayores libertades en comparación con las mujeres. Así mismo, las posiciones jerárquicas de las mujeres y los hombres se manifestaron también en la participación escolar, puesto que las niñas son desplazadas por sus compañeros varones en las actividades escolares, específicamente las que ellos realizaban. Sin embargo, las diferencias de género en las actividades escolares no son inamovibles, puesto que son transformadas en los centros escolares urbanos, debido a los cambios generacionales en los valores, las formas de interacción y participación en las actividades escolares particulares de cada uno de los géneros. De modo que las diferencias de género dependen del contexto social y cultural en el que se desarrollan los sujetos, a consecuencia de que cada cultura confiere significados específicos al modelo de la masculinidad y la feminidad, a partir de los que se construyen dichas diferencias entre los sexos (Guevara, 2006, s/p). La autora citada afirma que:

La escuela a su vez, también contribuye de manera determinante en la construcción de la masculinidad, pues como señala Connell (2000), pese a su aparente neutralidad, las instituciones educativas –desde el preescolar hasta las universidades- transmiten

mensajes cifrados respecto a la masculinidad y funcionan con estructuras institucionales que legitiman ciertas prácticas y discursos.

De manera que, la escuela es una institución social que participa en los procesos de construcción del sexismo. Es decir, es responsable en la reproducción de las diferencias de género que delimitan el papel de las mujeres y los hombres en la sociedad utilizando ciertos mecanismos educativos que promueven la diferenciación de los sujetos, con base en su condición sexual y en congruencia con los modelos establecidos de la masculinidad, los cuales demeritan las aportaciones de las mujeres en las actividades escolares. Inclusive, las conductas de género son promovidas mediante el uso de la palabra ya que en las escuelas se utilizan discursos con un contenido ideológico que contribuye al reforzamiento de las ideas que enaltecen las jerarquías y distinciones entre las mujeres y los hombres³⁵. Incluso la escuela otorga una educación que celebra los discursos y prácticas que generan discriminación sexual sin considerar los inconvenientes que esto representa para la participación escolar de las mujeres, por ejemplo los problemas de inequidad y reproducción de roles sexuales.

3.1.5. Campos de poder y relaciones de dominación a partir de las diferencias de género

Para comprender el concepto campos de poder, es necesario desarticular el contenido ideológico de esta categoría. Por esta razón, se presenta a continuación la noción de poder. Autoras como Hierro (1989) y Batallán (2003) coinciden en que el poder patriarcal es un componente cultural que organiza las relaciones sociales, manifestado en las expresiones conductuales en el comportamiento de los sujetos que restringen las actuaciones de las personas. En el poder se llevan a cabo pactos para tomar decisiones lo que dificulta la conciliación de las mujeres y los hombres. Sin embargo, también supone una desventaja en las interrelaciones escolares, puesto que genera relaciones

³⁵ Por ejemplo, los libros de texto comúnmente utilizan una narrativa que tiende a hacer referencia a las mujeres únicamente, empleando pronombres demostrativos masculinos. Así mismo los libros de historia muestran mayormente imágenes de personajes hombres para señalar acontecimientos en los que también participaron las mujeres.

jerárquicas que producen desigualdades sociales, en la medida en que se establecen roles diferenciados de superioridad e inferioridad (Batallán, 2003).

Hierro (1989) considera que el poder, es un mecanismo de control de las mujeres y los hombres, que es utilizado para generar cambios en el comportamiento de dichos sujetos, incluso, incidir en las ideas en torno a los géneros, a partir de lo cual se produce una asimetría en la participación de las mujeres, en la medida en que son ellas, las que quedan limitadas en las oportunidades de expresión. Por lo que define al poder como la: “(...) *dominación*. El resultado del control es la estratificación de: hombres sobre mujeres; una clase sobre otra; una etnia sobre otra. Y por ello se concluye en la moral no patriarcal: “Todo poder es moralmente malo” (s/p). De manera que el poder es un proceso cultural en el que se designan jerarquías en las relaciones sociales que definen un conjunto de diferencias que se transforman en dominación de los varones sobre las mujeres a partir de la valoración social desde ciertas perspectivas culturales generando exclusión social de los grupos concebidos como inferiores como es el caso de las mujeres.³⁶ Por esta razón, es necesaria la eliminación de relaciones sociales basadas en el poder que afectan principalmente al género femenino.

El poder es un componente cultural adherido a las sociedades y por esta razón, está inscrito en todos los seres humanos y se manifiesta en los vínculos sociales en la medida en que interviene en las relaciones de las mujeres y los hombres (Martínez, 2014; Saldaña, 2007). A pesar de que las mujeres y los hombres poseen poder, este se otorga de manera diferenciada para las mujeres, en la medida en que para cada cultura, el género es socializado con base en ideas distintas sobre los géneros y distinciones sociales en cuanto a las oportunidades que reciben las mujeres y los hombres en su participación. No obstante, dichas distinciones comúnmente recaen de manera negativa sobre las mujeres. Saldaña (2007) afirma que: “(...) el poder es el elemento fundante de la relación sexo-género” (p. 25). Definición que permite entender al poder como un componente cultural que crea las diferencias de género, en la medida en que produce

³⁶ Una aclaración sobre el poder patriarcal, es que constituye un constructo sociocultural sustentado en un modelo de masculinidad. Razon por la que corrompe a la sociedad en la medida en que refuerza actitudes sexistas que obstaculizan las oportunidades de participación para las mujeres.

distinciones de sujeto en sujeto dependiendo de su condición sexual. En este sentido, el poder reafirma las distinciones que se construyen en las diferentes concepciones socioculturales elaboradas sobre el significado atribuido a ser un “hombre” o una “mujer” desde una sociedad y cultura específica.

Para el estudio presentado, se rescata el concepto de “campos de poder”, desarrollado por Guevara (2006), para quien esta categoría hace referencia a la distribución de los espacios para la participación escolar de las mujeres y los hombres en la escuela. Y la define como:

(...) espacios, actividades y funciones propias de hombres y mujeres, al mismo tiempo (...), distintas opciones de relación académica y personal basadas en el género y sus consecuentes jerarquías, pero también los significados y posibilidades de relaciones paritarias entre personas de diferente sexo (s/p).

Esta categoría hace referencia a la organización de las actividades en los ámbitos sociales como la escuela y supone la configuración cultural de los espacios escolares, en la medida en que se le atribuyen significados específicos a cada uno de ellos. Vale la pena subrayar que los significados están transversalmente marcados por las diferencias de género, puesto que delimitan para lugares específicos como en la escuela, la participación escolar de los sujetos en función del sexo. Sin embargo, también representa un espacio social para el encuentro de dichas diferencias de género, puesto que permite consolidar formas de interacción diversas, en la medida en que se promueve la participación en igualdad de oportunidades para las mujeres y los hombres en actividades y espacios culturalmente delimitados para cada uno de los sexos.

3.2. El concepto de cultura desde una perspectiva sociocultural y las prácticas de crianza

De acuerdo con Busquet (2006), la cultura tiene distintas definiciones. La primera, se construye desde una postura antropológica, misma que es recuperada en este trabajo debido a que permite comprender ampliamente los sentidos y significados que los grupos de la sociedad atribuyen a sus actos, tal como las diferencias de género. Contrario a la

perspectiva humanista³⁷ que acota su tratamiento a las expresiones *artísticas*, *espirituales* y *valores* de los seres humanos. Para esta autora la cultura es el producto de un continuum intelectual del sujeto, mediado por el desarrollo progresivo de su mente en la escuela y a partir de lo que es capaz de concretar una nueva cultura para mirar las realidades sociales. De modo que en este planteamiento, sobresale la noción de sujeto, entendido como un intelectual formado académicamente mediante un proceso reflexivo y analítico del mundo social (Busquet, 2006, pp. 99-100).

La cultura es entendida como las elaboraciones construidas por los miembros de una sociedad en particular, dichas elaboraciones son diferenciadas y expresan algunos rasgos de orden material, intelectual y moral de los grupos sociales. También, representa un componente que contribuye a la organización de la vida colectiva de las personas. Así mismo, implica una creación por parte de los sujetos para responder a sus necesidades, debido a que cada grupo social construye pautas de comportamiento con base en su propia ideología (Busquet, 2006). En este sentido, cada sujeto atraviesa por un proceso de adaptación a las estructuras sociales delimitadas por la época y el espacio territorial en el que habita. Por lo tanto, la cultura define modelos idealizados para el comportamiento de los seres humanos en cuanto se insertan a la colectividad de manera que regula sus actuaciones. Vale la pena subrayar que existen distintas perspectivas culturales determinadas por cada sociedad pero también hay rasgos comunes que comparten todas las personas independientemente de su grupo cultural.

Malinowsky ([1981] citado por Busquet, 2006, p. 102) dice que la cultura se compone de una ideología cargada de valores transmitidos de generación en generación y organiza las interacciones, prácticas sociales y formas de vida de los sujetos. Mientras que Williams ([1976] citado por Busquet, 2006, p. 97) define a la cultura como el conjunto de prácticas que realizan los grupos sociales en un tiempo y espacio determinado. Dichas

³⁷ Es una perspectiva teórica propuesta por Arnold y Eliot que contribuye al estudio de las realidades sociales desde una concepción cultural que se fundamenta en el reconocimiento de los productos culturales de la humanidad, mediante la recuperación de los significados que las personas atribuyen a las aportaciones artísticas generadas por algunos campos del conocimiento como la *musica* y *literatura* (Busquet, 2006).

prácticas contienen significados que los grupos le atribuyen y que se manifiestan mediante una forma particular de vivir, expresarse y participar de la cultura. Por consiguiente, el sujeto es concebido como creador de la cultura, pero también como un ser determinado por ella, en la medida en que participa de las estructuras sociales construidas históricamente que definen sus actuaciones en la vida colectiva. Desde esta concepción de sujeto, las y los triquis son concebidos como reproductores o transformadores de las diferencias de género, en la medida en que generan cambios en sus prácticas culturales mediante la confrontación y reestructuración.

La cultura se interioriza mediante la educación comunitaria, debido a que funciona como el medio para socializar las ideas, las normas, los valores y el pensamiento de una comunidad en particular. Siendo este último componente, lo que le otorga sentido a las prácticas que realizan los sujetos (Busquet, 2006, p. 103). De modo, que la cultura es aprehendida y difundida generacionalmente entre los miembros de un grupo comunitario. En cambio, para Reguillo (2007, p. 19), la cultura es un espacio de socialización de los saberes, conocimientos y prácticas sociales, pero también representa el lugar de encuentro entre los miembros de los grupos sociales. Cabe destacar que la estructura social es movable, en la medida en que cada sujeto le da un sentido propio a la cultura.

García (2005), enfatiza en que las culturas son híbridas y dice que esta nominación se debe al actual contexto de la globalización. Sin embargo, esto no representa la fusión entre las culturas, más bien supone un diálogo cultural y desde este planteamiento, se entiende que cada forma cultural es transformada y redefinida constantemente en retrospectiva de las otras, lo que en sí mismo contribuye a los procesos de interculturalidad en el mundo. Desde esta perspectiva, las culturas son híbridas,³⁸ debido a la interacción constante entre miembros de distintos grupos culturales, razón por la que históricamente se ha producido una fusión de los rasgos específicos de cada cultura, generando procesos de *mestizaje* entre las sociedades y grupos.

³⁸ Consiste en un proceso de construcción cultural a nivel global, que sucede a consecuencia del intercambio simbólico entre los sujetos. Razón por la que se generan nuevas perspectivas culturales, basadas en la fusión de rasgos de las culturas indígenas y no indígenas.

De modo que desde el concepto de cultura, el sujeto es comprendido mediante la relación comunidad-cultura,³⁹ puesto que es concebido como un ser inserto en una gran estructura social, que enmarca un conjunto de exigencias colectivas que se manifiestan en las acciones, los pensamientos, los discursos y las prácticas socioculturales (Busquet, 2006, p. 102). No obstante, el sujeto es capaz de reflexionar sobre la realidad social y el lugar en el que se ubica dentro de ella. Por esta razón, las y los triquis tienen la posibilidad de transformar sus prácticas culturales, tal como la de género y con ello replantearse la forma de participar en la escuela y de realizar las actividades escolares, por lo que las diferencias de género también son redefinidas en el aula por los propios integrantes del grupo triqui.

Las expresiones culturales de los sujetos en la escuela suceden mediante procesos de identificación cultural con otros sujetos y en este sentido, los centros escolares son un espacio en el que la cultura es intermediaria en los conocimientos y saberes de la cultura propia de los educandos y los compartidos por el grupo escolar mediante la participación escolar. En este sentido, la cultura permite que los sujetos generen significados culturales específicos para comprender las concepciones socializadas en el aula (Muñoz, Ávila y Grisales, 2014).

Distintos autores como Gutiérrez (2006), Arciga (2007), Muñoz *et. al.* (2014) y Quinzani (2017) coinciden en que las prácticas culturales son derivadas de la cultura e intervienen en las relaciones sociales, mediante las apropiaciones culturales de los sujetos que son reproducidas y transformadas en la medida en que les otorgan un significado, mediante su participación en las actividades sociales. Muñoz *et. al.* (2014) y Quinzani (2017) agregan a los planteamientos expuestos, que las prácticas culturales, son un conjunto de acciones que realizan los sujetos de manera individual o en grupo y son de carácter dinámico, porque movilizan a las sociedades, en la medida en que son estructurantes de las realidades sociales. Y que se manifiestan mediante los hábitos, los cuales son considerados como elaboraciones culturales que norman la vida de las personas en todos

³⁹ La relación *comunidad-cultura*, refiere a los aspectos de la cultura propia que los sujetos mantienen vigente, aún fuera de sus lugares de origen.

los ámbitos colectivos, inclusive en la escuela, debido a que generan y reproducen concepciones diferenciadas para comprender el mundo.

Los autores citados anteriormente, afirman que las prácticas culturales suponen algunas tensiones en el aula, porque generan conflictos culturales como consecuencia de la distinción en la cultura de los alumnos y los conceptos propuestos por la escuela para abordar las temáticas escolares de los distintos campos de conocimiento. Otra de las razones, por las que son causantes de conflictos en la escuela, es debido al contraste en los significados atribuidos a ciertas actividades colectivas en un mismo espacio, desde la perspectiva de la cultura local y escolar. Porque la búsqueda de una homogenización cultural mediante la cultura escolar, puede ocasionar un desplazamiento de las prácticas culturales de los alumnos en la escuela, y por esta razón, se generan procesos de aislamiento por parte de los estudiantes en las actividades escolares. De modo que las prácticas culturales son el resultado de un conjunto de relaciones de la escuela y el entorno familiar, puesto que ambos contextos están vinculados mediante las interacciones sociales y culturales manifestadas en la participación de los sujetos.

Inclusive, son un componente cultural que permite a los sujetos elaborar una identidad cultural grupal, puesto que contribuyen al encuentro con otros sujetos con los que se comparte una ideología y formas de participar en las actividades. Es por ello, que las prácticas culturales adquieren un valor social y un significado cultural, en la medida en que son realizables. Esto quiere decir que necesariamente, “deben” desarrollarse por la sociedad. Así mismo, las prácticas culturales están mediadas por roles de “poder” expresados en la participación de los sujetos en las actividades sociales (Quinzani, 2017, pp. 36-37).

A diferencia de los autores anteriormente citados, Arciga (2007) afirma que las prácticas culturales son producto de las tradiciones culturales y corresponden a una coyuntura histórica, a partir de la cual las actividades sociales son organizadas de un modo particular, proporcionando una perspectiva común para la comprensión de las realidades sociales por parte de los grupos socioculturales, incluso mediante la recuperación de las formas de realizar las actividades sociales usadas en épocas pasadas. Es decir, forman parte de un entramado histórico continuo entre el pasado y futuro. Cabe destacar que las

tradiciones culturales siguen vigentes, en la medida en que son conservadas por las prácticas culturales. Por su parte, Gutiérrez (2006) afirma que las prácticas culturales son modos específicos de interacción social entre los sujetos y son manifestadas en los distintos ámbitos sociales, un ejemplo de ello, es en la *identidad de género*, debido a que este componente cultural, contribuye a situar a los sujetos en las realidades sociales, a partir de ello se produce una organización de las relaciones de las mujeres y los hombres en la colectividad.

Debido a la vinculación de los ámbitos sociales en las prácticas culturales es indispensable que las escuelas adopten formas de educar, con base en la relación *sujeto-escuela-cultura*, puesto que las prácticas culturales, refieren a procesos de interacción cultural que suceden en el aula, mediante la participación escolar de los alumnos con una cultura indígena (Muñoz *et. al.*, 2014).

A pesar de la relevancia de las concepciones señaladas anteriormente, la definición recuperada para la investigación es la de Thompson ([1993] citado por Muñoz *et. al.*, 2014, s/p), quien afirma que estas concepciones son:

(...) un sistema de apropiación simbólica, como el conjunto de comportamientos, de acciones, de gestos, de enunciados, de expresiones y de conversaciones portadoras de un sentido, en virtud de los cuales, los individuos se comunican entre sí y comparten espacios, experiencias, representaciones y creencias.

En esta definición se expone una perspectiva teórica más abarcativa de las prácticas culturales, puesto que son recuperados todos los componentes simbólicos que las componen, manifestados en las relaciones sociales de los sujetos a través de expresiones del lenguaje verbal y no verbal, concretamente en actitudes, formas de participación, interacción y socialización. En este sentido, las prácticas culturales guardan una relación histórica con las comunidades de origen, lo cual resulta relevante, en la medida en que les confiere un conjunto de valores, significados y sentidos contextualizados y diferenciados. Inclusive, las prácticas culturales dan cuenta de un conjunto ideas y concepciones adquiridas por los sujetos mediante las relaciones sociales que establecen con otros sujetos que comparten su cultura. Dichos componentes culturales son conservados mediante las prácticas que realizan los sujetos.

3.2.1. *Expresiones culturales y cultura indígena y no indígena de los sujetos en la participación escolar*

Las expresiones culturales son expresiones que manifiestan la diversidad cultural, puesto que se construyen con base en la identidad cultural de cada sujeto (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO [2005] citada por Paredes, Hernández, Vicuña, Arias y Rivera, 2009, p. 51). De modo que son contextualizadas desde una localidad o comunidad en particular como resultado de concepciones y estilos de vida particulares. Este tipo de expresiones están contenidas en los productos culturales creados por cada sociedad. Lo que en sí mismo, formula un planteamiento en el que se expone que este tipo de expresiones son expuestas por los participantes de una civilización indígena o no indígena, con base en las manifestaciones materiales y/o simbólicas de su cultura.

El concepto de expresión cultural es relevante para el estudio desarrollado, ya que permite entender que en la participación escolar existen manifestaciones culturales de los sujetos que corresponden a una cultura específica. Por esta razón, es comprensible que las expresiones culturales varíen de sujeto en sujeto, puesto que refieren a una diversidad de maneras de manifestación de la cultura.

Las expresiones culturales son las manifestaciones construidas mediante procesos culturales de comunicación por parte de los grupos colectivos, en la medida en que desarrollan una cultura específica de la que derivan dichas expresiones (Bernier, 2008, p. 4). De igual manera, son elaboraciones culturales que se socializan mediante la participación de los sujetos, en la medida en que se involucran en actividades colectivas. Así mismo, permiten la participación de los sujetos desde distintas perspectivas culturales. De modo que, contribuyen a la vitalización de las sociedades, a consecuencia de que mediante ellas se manifiestan los rasgos culturales particulares de las personas indígenas y no indígenas.

Para la investigación presentada, se recupera la categoría expuesta por la UNESCO en la *Convención sobre la Diversidad de las Expresiones Culturales* ([2005] citada por Bernier, 2008, p. 4) en el Artículo 4, en la medida en que define a las expresiones

culturales como: “(...) las expresiones “(...) resultantes de la creatividad de personas, grupos y sociedades, que poseen un contenido cultural”. Concepción que resulta relevante para el estudio presentado, puesto que resalta la idea de que las expresiones culturales son generadas a partir de la interacción de las colectividades humanas, en la medida en que cada grupo de la sociedad conserva una cultura lo que produce una diferencia notoria en su participación. Por esta razón, los miembros de los grupos socioculturales, mantienen vigente en su participación, las expresiones culturales de sus culturas particulares.

3.2.2. El significado y su importancia en la apropiación de la cultura para la construcción de sentidos en la socialización

A continuación, se presentan distintas perspectivas disciplinarias para abordar el concepto de significado desde la educación, la psicología, la historia y la antropología. A fin de exponer algunas posturas teóricas que otorgan una definición del significado basada en la relación con la cultura.

Los significados son una construcción cultural que se compone de sentidos y son representativos de la realidad social en la que los sujetos participan (Vigotsky [1987] citado por Arcila *et. al.*, 2010, p. 41). También afirma Vigostky que los signos son componentes culturales de los significados que contribuyen a generar interacciones humanas con el mundo social, debido a que dichos signos son parte de una construcción simbólica de la realidad. Para Vigotsky en la fuente anteriormente citada, el lenguaje es el medio para compartir la cultura con los otros, pero también supone un componente cultural en el que se asignan significados a las realidades sociales mediante los atributos, rasgos y características culturales.

Además para Ausubuel (2020), el significado es generado por procesos de aprendizaje significativos que acontecen en situaciones en las que se atribuye un sentido a un *significante*, el cual puede ser un *símbolo*, una *imagen* o un *contexto específico*, y refiere a contenidos simbólicos compartidos construidos por una sociedad particular. Merece la pena destacar que los significados se expresan mediante *palabras*, *conceptos* y *enunciados*, y a su vez estos elementos del lenguaje, contienen componentes simbólicos

a partir de los cuales cobran un sentido. Es importante recalcar que el significado se construye mediante procesos de internalización, esto quiere decir que se incorporan a las estructuras cognitivas mediante complejos procesos de subjetivación y objetivación.

Merece la pena subrayar que los significados aluden a representaciones socioculturales sobre los objetos de interacción humana. Por lo que los elementos que contribuyen a las representaciones sociales del mundo, son las cosas materiales, los hechos y los símbolos elaborados en una sociedad (Ausubel, 2020). El autor citado, también refiere que los significados, aluden a representaciones socioculturales sobre los objetos de interacción humana.

Viera (2003), refiere que mediante las palabras los significados adquieren ciertas características que los fortalecen, tales como la *transmisión*, *precisión* y *esclarecimiento*. La autora citada afirma que: “El significado es producto del aprendizaje significativo y se refiere al contenido diferenciado que evoca un símbolo o conjunto de estos después de haber sido aprendido” (p. 38). Aunque esta concepción es relevante para este estudio, porque plantea que el significado atribuido a las acciones que realizan los sujetos es distinto de persona en persona, en la medida en que se refiere a un proceso de aprendizaje en el que las personas construyen vínculos con componentes culturales simbólicos. Y a pesar de que la noción contribuye a la investigación porque el abordaje se realiza desde una perspectiva educativa y permite articular la participación escolar de los niños triquis con la idea de que el significado es diferenciable en cada uno de los niños y las niñas, puesto que cada sujeto otorga un sentido particular a las acciones que realiza, con base en la cultura propia.

Viera (2003) y Ballesteros (2015) coinciden en que es importante destacar que los significados se construyen a partir de establecer una relación entre un signo y un significante en una coyuntura histórica delimitada. Desde esta relación se obtienen significados que transforman las realidades sociales de los sujetos, en la medida en que son otorgados sentidos específicos a las acciones realizadas. Los significados se construyen indispensablemente en la articulación del *lenguaje*, *sentidos*, *acciones* y *complementos*. Así mismo, enfatizan en que las interacciones sociales contribuyen a la reformulación de significados que los sujetos atribuyen a sus actos.

Muñoz *et. al.* (2014) agregan a los planteamientos anteriores que los significados son un constructo simbólico atribuido por los sujetos a los objetos y situaciones, debido a que responde a estructuras culturales propias. Merece la pena destacar que los significados son un producto cultural, debido a que son contextualizados. Por esta razón, el conocimiento es construido en un espacio social particular y se socializa mediante los procesos de interacción con otros sujetos (Muñoz *et. al.*, 2014; Czarny, 2007).

Otro grupo de autores Bruner ([1998] citado por Arcila *et. al.*, 2010, p. 46); Gergen ([2006] citado por Arcila *et. al.*, 2010, p. 46); Lacasa, Vélez y Sánchez ([2005] citados por Arcila *et. al.*, 2010, p. 38); DeGrandpre ([2000] citado por Ballesteros, 2015, p. 233) y Lederach ([1995] citado por Ballesteros, 2015, pp. 233-234) refieren que los significados son el producto de las interacciones sociales, ya que representan un proceso de elaboración cultural por parte de los miembros de una colectividad, por ejemplo un grupo, en el que sus miembros comparten un conjunto de características culturales que benefician su encuentro. De modo que los significados contienen una cultura indígena o no indígena y también contribuyen al diálogo cultural en la participación de los sujetos debido a que permiten la interacción de distintas perspectivas culturales.

Estos autores afirman que los significados son redefinidos en la medida en que se repiten las situaciones en una especie de reforzamiento. En cada hecho los sujetos y sociedades atribuyen un significado a los actos que realizan y cuando estos suceden nuevamente, el contenido simbólico es transformado. Además, los significados se alojan en la socialización de los atributos culturales, lo que en sí mismo expresa que es imprescindible que existan vínculos sociales porque son el espacio en el que se entretajan los significados culturales de las colectividades. En este sentido, los significados son relaciones que los sujetos establecen a nivel cognitivo sobre los rasgos culturales compartidos en la sociedad en la que participan. Aunque, esto no quiere decir que el contexto sea el centro de interés en el análisis de esta categoría, es relevante recuperar este aspecto para explicar que es desde un tejido social delimitado, donde se sitúan dichos significados, debido a que su construcción sucede en la mente humana.

Así mismo, los autores citados también afirman que el significado es caracterizado como particularista, debido a que se caracteriza por estar contextualizado y es mediante el

lenguaje que adquiere un sentido para los sujetos. No obstante, se refiere que el lenguaje requiere ser socializado para que en él se adhieran las características culturales del entorno en el que se utiliza y mediante este componente lingüístico, se expresa la diferenciación cultural de los grupos sociales. De igual manera, los autores citados afirman que para que se generen significados, el sujeto requiere de conocimientos previos. Esto quiere decir que debe de existir una característica asociativa, a partir de la cual los sujetos sean capaces de crear sentidos.

Siguiendo esta línea de pensamiento, los significados son caracterizados por ser *diferenciables*, debido a que varían de sociedad en sociedad y de persona en persona y son transmisibles. Por ejemplo, para Kantor ([1971] citado por Ballesteros, 2015, p. 232), los nombres asignados a los *objetos* guardan significados, debido a que las palabras utilizadas para nombrar a dichos *objetos*, son representaciones simbólicas sobre sus atributos específicos.

Para esta investigación, se recupera la concepción sobre el significado, propuesta por Czarny (2007), debido a que indaga el *valor social* que atribuyen las y los triquis a su escolarización. Y es definida como: “(...) el valor social que adjudican al acto de asistir a la escuela” (p. 921). A partir de esta metáfora, se entiende que los triquis le atribuyen un sentido particular a la educación escolar, debido a que les significa un espacio social a través del cual pueden interactuar con distintas perspectivas culturales y con ello manifestar los rasgos culturales propios en las actividades escolares. Merece la pena subrayar que los sentidos atribuidos por los triquis a la educación formal, son resignificados mediante la promoción del encuentro con otros educandos, en la medida en que se otorga un reconocimiento a la diferencia cultural, mediante la participación escolar.

3.2.3. Las prácticas de crianza y la apropiación de las diferencias de género

Distintos autores como Alzate (2001), Mendoza (2006), Izzedin y Pachajoa (2009), Pulido, Castro, Peña, Ariza (2013), Muñoz *et. al.* (2014), Ierrullo (2015) e Infante y Martínez (2016) coinciden en que la crianza, es un proceso conjunto entre las prácticas culturales del contexto social en el que participan los sujetos y las formas de educación

por parte de la familia. Por lo que, la crianza es un proceso heredado culturalmente en el que los padres guían a las niñas y niños para participar en los distintos ámbitos de la vida colectiva (Izzedin y Pachajoa, 2009; Pulido *et. al.*, 2013; Infante y Martínez, 2016). En dicho proceso, se ponen en juego tres componentes culturales: modelos, formas y concepciones en torno a la crianza. En este sentido, es contextualizada desde una cultura indígena o no indígena y las ideas que derivan de esta son manifestadas mediante las formas de educar, los modelos para relacionarse con los otros y creencias en torno a la educación infantil familiar que tienen una relevancia social atribuida en las prácticas de crianza.

De tal manera que en este proceso se transmiten ciertas actitudes al niño mediante las prácticas de crianza, puesto que a partir de ellas, la crianza es realizable. Y cada uno de los componentes culturales señalados: modelos, formas y concepciones en torno a la crianza, contienen significados atribuidos por la sociedad, que le otorgan un sentido a las prácticas de crianza. Cabe destacar que las prácticas de crianza como producto cultural, son diferenciadas de sociedad en sociedad, debido a que son elaboradas con base en la cultura propia de una sociedad y debido a que son contextualizadas definen comportamientos particulares para los sujetos que forman parte de una determinada cultura. Además, es definida como la educación familiar, debido a que en ella, se obtiene una formación en valores específicos y diferenciados del resto de las personas.

En este tipo de educación, es necesario otorgar un reconocimiento al proceso de desarrollo de los niños, formas de comprender al niño, a la organización social y a los principios sociales que históricamente han sido valorados por la cultura desde la que se sitúan las prácticas de crianza (Izzedin y Pachajoa, 2009; Pulido *et. al.*, 2013; Infante y Martínez, 2016). Un ejemplo de dichas prácticas contextualizadas, es lo relativo al *castigo físico*, debido a que este es empleado en la educación que las familias otorgan a sus hijos, inclusive diferencialmente dependiendo del contexto social (rural o urbano), desde el que se sitúen las prácticas de crianza (Pulido *et. al.*, 2013).

Alzate (2001) agrega que la crianza es un medio para que el niño, atribuya significado a los objetos que forman parte de las realidades sociales en las que se socializan. Y en este sentido, afirma que:

(...) las prácticas de crianza de los niños de una sociedad no son simplemente uno entre otros rasgos culturales; son la condición misma de la transmisión y desarrollo de todos los demás elementos culturales e imponen límites concretos a lo que se puede lograr en todas las demás esferas de la historia. Para que se mantengan determinados rasgos culturales se han de dar determinadas experiencias infantiles, y una vez que esas experiencias ya no se dan, los rasgos desaparecen (s/p).

El planteamiento anterior, expone que las prácticas de crianza son el intermediario que permite transmitir valores, normas socioculturalmente establecidas para las relaciones sociales y modos de socialización, participación e interacción con los otros. Así mismo, son un marco cultural que delimita las actuaciones de los sujetos en todos los ámbitos de la vida colectiva, en la medida en que construyen un conjunto de ideas entorno a lo que es socioculturalmente valorable. En este sentido, las niñas y los niños adquieren ideas que les llevan a concebir las realidades sociales de una determinada manera, mientras las prácticas de crianza sigan teniendo vigencia para ellos. Esto quiere decir, que dichas prácticas continuamente requieren ser fortalecidas para generar un sentido en los sujetos que permita mantenerlas activas en las realidades sociales. No obstante, cuando las prácticas de crianza ya no son reforzadas en los niños, los componentes culturales como los hábitos, las costumbres, las tradiciones, los valores inculcados, son transformados por los sujetos mediante la socialización en los distintos espacios de la vida colectiva, inclusive son eliminados de los esquemas culturales de los sujetos, adquiridos mediante dichas prácticas de crianza.

Por su parte, Ierrullo (2015) afirma que la crianza es una categoría que permite analizar las relaciones entre los seres humanos desde una perspectiva del género, ya que contribuye a debatir las diferencias de género en los hogares, a partir de los roles que asumen las mujeres y los hombres y la influencia de un modelo patriarcal que estructura las relaciones familiares, incorporando a las niñas y a los niños, ideas sobre las actividades que deben realizar dependiendo de su condición sexual. Por lo que históricamente, la crianza ha definido los roles de las mujeres y los hombres en lo relativo al cuidado de los hijos, en este sentido, se ha delegado socialmente para las mujeres, la responsabilidad del cuidado de las niñas y los niños.

Sin embargo, para esta investigación se recupera la categoría de crianza, expuesta por Mendoza (2006), debido a que a partir de ella analiza las prácticas familiares que ejercen los sujetos para el cuidado de las y los hijos. Particularmente refiere a un proceso continuo en el que las mujeres se encargan del pleno desarrollo de sus hijos en las esferas biológica, cognitiva, social y emocional. Las que son definidas como:

(...) las actividades que el grupo doméstico y en especial la madre, desarrollan para atender el crecimiento de sus hijos menores de cinco años, y que constituyen cuidados indispensables para la supervivencia de los mismos. Dicho proceso de crianza incluye entre otras actividades lactancia, ablactación, alimentación actual, higiene, afecto, juegos, acciones preventivas biomédicas y tradicionales (p. 51).

De tal manera que la crianza es un proceso de educación informal, en el que generalmente participan los padres. Sin embargo, la responsabilidad de los hijos recae sobre las mujeres. La importancia que tiene este proceso educativo, es que se desarrolla durante los primeros años de vida del niño, otorgándole un conjunto de valores, actitudes y formas de relacionarse con otros sujetos en función de su sexo. Incluso, las prácticas de crianza contribuyen a definir los roles de género, que se expresan en las diferencias de género. Cabe destacar que las diferencias de género se adquieren a partir de la crianza y configuran culturalmente el papel social de las mujeres y los hombres, ya que en este proceso se delimitan las actividades para cada uno de los géneros. En este sentido, el concepto es recuperable, puesto que expresa que mediante la crianza son introyectados en los sujetos un conjunto de representaciones valores y formas de actuación encomendadas socioculturalmente en función de su sexo, mismas que son adquiridas mediante las prácticas de crianza y reconfiguradas en las escuelas, en la medida en que en dichos espacios, convergen distintas perspectivas culturales confrontadas entre sí y generan procesos de transformación cultural.

3.2.4. La socialización familiar y escolar: la transmisión de estereotipos de género

La familia es la primera institución en la que socializan los individuos y define algunos valores, formas de comportamientos y actitudes propias para los hombres y las mujeres esta imposición comienza desde la niñez y se extiende a lo largo de toda la vida (Bustos, 1991, Pp. 100-101). Cabe destacar que las madres en comparación con los padres son

los que mayormente mantienen y transmiten algunos estereotipos de género que han sido socializados históricamente y que marcan la vida de las hijas y los hijos, debido al peso que tiene la figura materna en la trasmisión de ideas y valores, puesto que adquiere significatividad en la crianza de los niños.

La socialización del género en la familia se ejemplifica en las actividades que han realizado los hombres y las mujeres históricamente, como resultado de las interacciones mediadas por la dominación de un género sobre el otro, pero también como consecuencia de una organización social dada a partir de los sexos. En este sentido, los roles de las mujeres y los hombres son asumidos de forma incuestionable en las relaciones familiares. Dichas relaciones se mantienen desde una perspectiva binaria: masculino/femenino delimitadas por el ámbito de lo público y lo privado. Lo que en sí mismo, forma parte de lo que ha sido instituido por la propia sociedad en la que se han definido los roles que se le asignan a las mujeres y a los hombres.

Subirats (1994) agrega que la familia interviene en la socialización de los géneros desde su propia conformación, debido a que los procesos de crianza contienen una ideología determinista de los roles que deben asumir las mujeres y los hombres tanto en la familia como en otras instituciones. Desde esta perspectiva, las mujeres son educadas para el *cuidado* de las hijas y los hijos, y en general para realizar las actividades del hogar. Mientras que a los hombres se les inculca la responsabilidad de aportar ingresos económicos al hogar, por lo tanto recae en ellos la manutención familiar.

Bustos (1991) afirma que el género, es un enfoque desde el que se mira a la sociedad, pero también desde el que se construyen significados socialmente compartidos y consensados. Así mismo, expresa que es relevante el papel de las instituciones como la escolar, en la socialización del género, puesto que la escuela, es el espacio en el que se elaboran y reelaboran los significados colectivos atribuidos al modelo de la masculinidad y feminidad, mismos que “deben” seguir los hombres y las mujeres en la participación escolar (Bustos, 1991, p. 103).

La socialización del género en la escuela está condicionada por los modelos de *masculinidad* y *feminidad*, que encubren un conjunto de actitudes *sexistas* y

androcéntricas (Bustos, 1991, p. 107). Debido a que enfatizan en la relevancia de los hombres en la sociedad y les otorgan a las mujeres un papel secundario, ya que las características socialmente valoradas se atribuyen a los hombres mientras que los rasgos comportamentales no deseables son asociados a las mujeres. Por esta razón, a lo largo del tiempo se ha demeritado la importancia de la participación escolar de las mujeres. De modo que la escuela, es un espacio que contribuye a la reproducción del género mediante la forma de educar.

Por otra parte, la socialización del género es un proceso continuo entre la familia y la escuela, ya que en los centros escolares se reproducen ideas sexistas que dificultan la participación escolar de las mujeres. Mediante el currículo formal, se promueven contenidos que subestiman las aportaciones del género femenino, incluso, sobreponiendo la figura masculina sobre la femenina (Bustos, 1991, p. 107). Cabe destacar que la socialización de prejuicios en torno al género, sucede mediante las actividades escolares y los recursos didácticos en la medida en que expresan actitudes sexistas.

La socialización de género en la escuela contribuye a fortalecer las ideas de la feminidad y la masculinidad, supone una especie de preparación de las y los niños para la vida adulta en lo relativo a los roles que “deben” asumir como mujeres y como hombres. Dicha preparación no es explícita, puesto que habitualmente se recurre al lenguaje no verbal como las imágenes de los libros de textos que son utilizadas como mecanismo para introyectar en los sujetos, los roles de género y los comportamientos adecuados para la mujer y el hombre. De manera que la participación de las niñas y los niños en las actividades escolares está condicionada a los roles de género. Bustos (1991, p. 108) afirma que:

(...) maestras y maestros están contribuyendo, en cualquiera de los niveles educativos, a fomentar y reforzar la diferenciación de roles femeninos y masculinos; esta situación se da a través de lo que se conoce como *currículum oculto*, trato diferenciado a mujeres y hombres por medio del lenguaje, los gestos, el tono de voz, la frecuencia y la duración en la atención proporcionada a una y a otros, etcétera.

El planteamiento anterior expresa que los docentes son agentes educativos que contribuyen a la socialización del género en la escuela, mediante la reproducción de actitudes sexistas. Por lo que es indispensable que las y los profesores eduquen desde una perspectiva de género, fomentando actitudes de respeto hacia las mujeres y los hombres por igual, desclasificando los roles y las actividades que social y culturalmente han sido asignados para cada uno de los géneros. Esto quiere decir, que si bien el currículum formal propicia en las escuelas, la discriminación de género por medio de contenidos cargados de una ideología de género; el *currículum oculto*, también tiene que contribuir a eliminar las actitudes y tratos diferenciados al interior de las aulas, puesto que ambos currículos, articulan el sexismo. En este sentido, las formas de educar diferencialmente a la diversidad de género por parte de los docentes, contribuyen al reforzamiento de actitudes sexistas que condicionan la participación escolar de las mujeres y los hombres.

Además, en la escuela se transmite la idea de que las niñas no tienen la necesidad de estudiar, puesto que formaran una familia y los niños son los que deben prepararse académicamente para asumir en la vida adulta la obligación que les “corresponde”, como varones, mediante la participación en actividades económicas remunerables (Walters y cols [1991] citados por Bustos 1991, p. 104). Planteamiento desde el que se exponen algunas de las razones que ocasionan condiciones educativas diferenciadas para la participación escolar de las mujeres y los hombres. No obstante, la escuela también puede intervenir para contrarrestar la reproducción de las prácticas sexistas, mediante la implementación de un modelo educativo con enfoque de género, que contribuya a la participación escolar de las y los alumnos, a pesar de la diferencia sexual. En este sentido, dicho modelo requiere fomentar en igualdad de oportunidades, el reconocimiento a las manifestaciones y expresiones propias de cada género.

3.2.5. Estereotipos de género en la escuela

Los estereotipos se caracterizan por ser dinámicos en la medida en que los sujetos son los responsables de generar los cambios y transformaciones desde sus actuaciones sociales, debido a que son propios de una determinada sociedad. Espín ([2003] citado por Parga, 2008, p. 22) dice que los estereotipos:

(...) pueden definirse como la construcción cultural que suponen una visión arquetípica sobre cada uno de los sexos, asignan de manera diferencial papeles, actitudes y características distintas, y fijan un modelo de ser hombre y de ser mujer, estableciendo un sistema desigual entre ambos sexos.

De modo que los estereotipos de género son un modelo al que deben aspirar las mujeres y los hombres mediante su comportamiento, a pesar de las confrontaciones ideológicas entre las características biológicas de los sujetos y las actitudes y modos de ser estandarizados socioculturalmente para las mujeres y los hombres, incluso mucho antes de su existencia en el mundo. Por estas razones, los estereotipos suponen un obstáculo sociocultural para el desarrollo de las mujeres y los varones en la sociedad, puesto que delimitan una serie de comportamientos a los que aspiran cumplir, mediante los roles que asumen en las actividades que realizan en el ámbito público y privado.

La unidad fundamental de los estereotipos son las falsas creencias, debido a que se construyen alrededor de un objeto empírico, otorgándole ciertas características, sin que necesariamente correspondan a la realidad (Parga, 2008, pp. 64-65). Los estereotipos definen una perspectiva para mirar las realidades, los sujetos y las formas en las que interactúan. En este sentido, dibujan modelos culturales para los sujetos en lo relativo al género, de manera que de acuerdo con estos modelos, las mujeres y los hombres deben ajustar sus formas de manifestarse y de posicionarse ante el mundo para encajar en los parámetros arquetípicos de la masculinidad y la feminidad socialmente aceptados, por ejemplo a los hombres se les atribuyen algunos rasgos en su personalidad, tal como, dominio, superioridad, fuerza y capacidad; mientras que a las mujeres se les concibe como sumisas, protectoras, débiles e incapaces.

Los estereotipos como ideas preconcebidas sobre las mujeres que se imponen en una cultura, en un espacio y en un momento histórico determinado. Los estereotipos de género, son ideas social y culturalmente construidas para las mujeres y los hombres que se sustentan en ciertos valores, actitudes, comportamientos y estilos de interacción consensuados (Moreno, 2000; Leñero, 2010; Rodríguez y Tapia, 2011). Además determinan las decisiones de las personas en los distintos ámbitos de su vida, tal como el escolar.

Debido a que los componentes culturales contienen los estereotipos, éstos giran en torno a los modelos de la masculinidad y la feminidad socializados y adoptados por los sujetos, quienes sexualizan los objetos, el lenguaje, las formas de vestir, los modos de hablar, de caminar, inclusive los de participar en la escuela, construyendo la imagen idealizada de las mujeres y los hombres. Leñero (2009) agrega que los estereotipos acentúan las brechas de las oportunidades que reciben las mujeres y los hombres, puesto que establecen marcos conductuales a los que las personas deben apegarse. De modo que los estereotipos son ideas culturales creadas por la sociedad en torno a la masculinidad y feminidad. Por esta razón, se produce una diferenciación en las oportunidades que reciben los sujetos para su participación en la sociedad. Lo que genera distintos niveles de marginación social para las niñas y los niños en el ámbito público y privado.

Así mismo, asignan posiciones sociales a los sujetos en función de su sexo, orientadas por un esquema diseñado que delimita las actividades consensadas para los hombres y para las mujeres. En esta distribución de las tareas consideradas socialmente para ambos géneros, las integrantes del género femenino enfrentan mayores inequidades e injusticias sociales. Por lo que los estereotipos funcionan como una guía social, que enjuician todo rasgo, actitud y conducta que sobrepasen la línea previamente definida para el comportamiento utópico de las mujeres y los hombres.

Los estereotipos de género aluden a los comportamientos socialmente esperados de las mujeres y los hombres con base en la norma establecida del género. Conforman una ruta a seguir construida desde la cultura y traza los caminos para los miembros de la sociedad en la vida colectiva de acuerdo a su sexo. Parga (2008, p. 65) agrega que los estereotipos de género, son modelos arquetípicos multidimensionalmente contruidos por la propia sociedad y que han sido adoptados por la sociedad, debido a que se construyen sobre la propia cultura colectiva y son definidos desde la familia, la escuela, los medios de comunicación, el lenguaje, la clase socioeconómica y otros ámbitos de la vida pública. Guevara (2006, s/p) afirma que:

La emergencia de nuevas prácticas y discursos en el orden de género por parte de los varones en nuestro país, así como la presencia de patrones más tradicionales o más progresistas responden a complejos procesos psicosociales producto de las

articulaciones personales e institucionales que tienen lugar en la escuela y la familia. Especialmente significativo resulta el hecho de que ambas instituciones se refuerzan una a la otra y que son estas articulaciones las que permiten explicar su notable papel en los procesos de construcción de la masculinidad.

Lo que expresa que los estereotipos de género, particularmente los que se construyen en torno al modelo de masculinidad, son procesos de reelaboración y reconstrucción en la familia y en la escuela, que comienzan a fomentarse en la familia y continúan reproduciéndose en la escuela, toda vez que ambas instituciones sociales están mutuamente vinculadas en la sociedad. Además, debido a las concepciones generalizadas sobre los varones, la sociedad otorga mayor relevancia a las aportaciones que realizan los hombres y por esta razón es indispensable romper con los esquemas de género diferenciadores en la familia y en la escuela. Además, debido a la estrecha relación de ambas instituciones, es necesario reconstruir las prácticas y discursos de género que resaltan únicamente la figura masculina y que contribuyen a la reproducción de los estereotipos de género en espacios escolares. De ahí que la escuela interviene en la reproducción, reforzamiento, reformulación, transformación o eliminación de los estereotipos.

Los estereotipos de género en la escuela se refuerzan mediante las *actitudes, comportamientos, actividades escolares e interacciones*. El primer ejemplo, es cuando algunas ideas, caracterizan a las mujeres como “tranquilas” y a los hombres como agresivos o en expresiones que no otorgan reconocimiento a las diferencias sexuales de las mujeres y los hombres. Incluso, en situaciones bajo las cuales las mujeres son silenciadas en el uso de la palabra y los varones son asociados directamente con espacios de poder. El segundo ejemplo, de esta reproducción se produce en la organización de las actividades escolares, particularmente cuando los docentes definen ciertas actividades para las mujeres y los hombres, y lo explicitan mediante un discurso sexista que discrimina a las niñas y los niños que no se comportan en las actividades escolares de acuerdo a la norma de género. Y el tercer ejemplo, sucede cuando los docentes se comunican diferenciadamente con las mujeres y con los varones. O en situaciones donde la participación escolar de los niños es más reconocida en comparación a la de las niñas (Leñero, 2009). La autora citada afirma que los estereotipos

de género son reproducidos en los centros escolares, en situaciones bajo las cuales el docente propicia distinciones en la participación de las niñas y los niños en las actividades escolares, por ejemplo cuando señala que los hombres no “deben” realizar actividades relativas al hogar, como el diseño de vestido y la comida. O por el contrario, cuando las niñas son relegadas de las actividades relativas a las matemáticas, la construcción e inclusive la exposición de trabajos en el pizarrón (Leñero, 2009; León y Salazar, 2014).

Los estereotipos definen estándares socialmente aceptados en lo relativo a las actitudes, formas de comportamiento, interacción y relación entre los sujetos, que orientan las actuaciones de las mujeres y los hombres, en función de la normativa colectiva propia para cada uno de los géneros y debido a su carácter institucionalizado, estas imposiciones socioculturales, son roles que deben ser acatados fielmente por todos los miembros de la sociedad en los distintos espacios de la vida pública y privada, por ejemplo, al interior de los centros escolares. Leñero (2009) afirma que:

Aunque la escuela es un ámbito público abierto para hombres y mujeres, reproduce la división sexual del espacio cuando no modifica el uso y la ocupación preferente de ciertos ámbitos en función de la pertenencia a uno u otro sexo. Si se observa, por ejemplo, que las niñas se apartan de los juegos de los niños en el recreo, se puede conversar sobre esta situación en el aula, con el fin de llegar a acuerdos sobre el uso de los patios y la participación de las niñas que así lo deseen en los juegos de los niños; y esto vale también si se observa que las niñas excluyen a los niños de sus juegos (p. 36).

El planteamiento anterior expresa que los estereotipos de género, inicialmente son socializados en los espacios públicos y privados de la sociedad. Sin embargo, las escuelas participan en la reproducción de dichos estereotipos, debido a que también forman parte del espacio público. Si bien, la escuela no impone la diferenciación social entre las mujeres y los hombres, es una institución en la que se reproducen los estereotipos de género bajo ciertas situaciones escolares. Por ejemplo, en las actividades que realizan las niñas y los niños al interior del aula y en el patio escolar, debido a que habitualmente son rechazadas por los niños cuando desean participar en las mismas actividades o a la inversa. Además, los estereotipos de género, son evidentes cuando las niñas se encuentran distantes de los niños en algunas actividades como el juego. En

ambos casos, se observa una actitud reproductora de los estereotipos de género, debido a que las ideas que se construyen alrededor de cada género (masculino y femenino) ocasionan resistencias de las niñas y los niños para lograr una participación escolar conjunta. Araya ([2001] citado por Guevara, 2006, s/p) afirma que:

(...) la acción pedagógica funciona mediante códigos no siempre explícitos de definición social inscritos en la misma institución que orienta determinadas formas de ser o de pensar. En especial cuando persisten las concepciones más tradicionales respecto al género (...) en el personal que forma la planta docente (...).

La idea anterior, sugiere que son habituales las concepciones tradicionales de los géneros socializadas en las instituciones escolares, por parte de los docentes. Incluso en lo relativo a los espacios y roles de género, debido a que la educación impartida bajo una práctica educativa que replica en la enseñanza los modelos del “deber ser”, esta mediada por los estereotipos de género. Los que definen una forma particular de comportamiento y de pensamiento para las mujeres y los hombres en las que prevalecen juicios de valor que se construyen en relación a las diferencias de sexo de los alumnos en la escuela, reforzando el pensamiento generalizado en la sociedad sobre el papel de las mujeres y los hombres, que determina los espacios y roles que “deben” asumir aún en los contextos escolares.

Los estereotipos socializados por las alumnas y los alumnos en los centros escolares, varían de escuela en escuela, debido a que depende de las características de los modelos educativos que se implemente en la educación escolar. Aunque en general, las escuelas siguen un *modelo tradicional* que contribuye a la reproducción de los estereotipos de género (Guevara, 2006, s/p). Este *modelo tradicional*, refuerza los estereotipos de género y normaliza actitudes sexistas mediante los roles diferenciados de las mujeres y los hombres, con base en la “diferencia”. Respaldando así, el planteamiento generalizado en la sociedad sobre la inferioridad de la mujer y la supuesta superioridad del hombre. Planteamiento que cobra relevancia en la medida en que el poder es atribuido a los hombres, razón por la que las mujeres son subestimadas. Guevara (2006, s/p) afirma que:

En las escuelas con estructuras más jerárquicas y un esquema más autoritario de organización, se daba una mayor segregación hacia las niñas, mientras los varones contaban con más oportunidades de participación académica, de recreación y de movimiento, además de que eran más reconocidos sus logros y más atendidas sus necesidades.

Lo que muestra que en las escuelas se promueven relaciones diferenciadas entre las personas debido a su condición de género, generando mejores condiciones para la reproducción de los estereotipos de género mediante la adopción de un modelo jerárquico, en el que se refuerzan las ideas preconcebidas de que los hombres merecen mayores oportunidades para su participación, y por esta razón, las mujeres son desplazadas de este derecho. En este sentido, los niños tienen más posibilidades de participar en el aula, puesto que adquieren mayores libertades comparativamente con sus compañeras, porque en las escuelas guiadas por dicho modelo se refuerza una educación sexista que resalta exclusivamente las virtudes y competencias de los varones en la participación escolar. Para Guevara (2006) este tipo de escuelas promueven la participación escolar orientada por un *modelo pedagógico* que favorece la eliminación de los estereotipos de género propiciando las relaciones *paritarias* de las mujeres y los hombres (s/p). Modelo pedagógico que puede generar un entorno escolar de reconocimiento a las diferencias de género, y una mayor convivencia entre las mujeres y los hombres en las actividades escolares. La autora citada señala que:

(...) en aquellas escuelas caracterizadas por un modelo pedagógico más democrático y participativo, no existía segregación hacia las niñas (quienes participaban incluso en actividades consideradas "sólo de niños" como el fútbol), se fomentaban relaciones paritarias entre unos y otras y se promovía un modelo de masculinidad más solidario y equitativo. Esto les permitió establecer relaciones de amistad con las niñas, compartir intereses y actividades conjuntas y sentirse cómodos en ambientes donde ellas tomaban decisiones (s/p).

Es evidente que en las escuelas donde se implementa un modelo pedagógico de este tipo, se otorga reconocimiento a las diferencias de las niñas y los niños en su participación, sin embargo todavía es necesario continuar con los esfuerzos educativos para desarticular la promoción del modelo masculino-patriarcal como guía para la

estructuración y organización de las actividades escolares, y con ello lograr la eliminación de los estereotipos de género. Las escuelas que promueven un modelo pedagógico distinto más equitativo en relación a las diferencias de género, contribuyen a la transformación de los prejuicios construidos en torno al “deber ser” de las mujeres y los hombres, debido a que proponen la conciliación entre los niños y las niñas en el aula, ayudando a que las diferencias de género no sean un impedimento para la participación escolar de las alumnas y los alumnos. Así mismo, las escuelas que implementan un modelo educativo para la atención a la diversidad de género, con el propósito de permitir la participación de las mujeres y los hombres en espacios y actividades escolares compartidas, contribuyen a superar los estereotipos de género tradicionales que dividen a las personas de acuerdo a su condición sexual. Por esta razón, aportan nuevos esquemas de interacción que ayudan a la eliminación de prejuicios sobre los géneros, fomentando la participación escolar de las mujeres y los hombres en igualdad de condiciones.

Para impulsar una nueva forma de educación escolar, es necesario que los centros escolares eduquen con base en una perspectiva de género para poder contribuir a la eliminación de los estereotipos de género que se reproducen como producto de las diferencias de sexo y que limitan la participación escolar de las mujeres y los hombres (León y Salazar, 2014). Subirats (1994), Pizarro *et. al.* (2014) y Simón (2000) coinciden en que una forma de lograr este propósito es mediante la <coeducación>,⁴⁰ propuesta pedagógica que contribuye a la eliminación de los estereotipos y que permite mayor participación escolar de las mujeres y los hombres.

3.3. El concepto de participación escolar: una forma de expresión en las actividades escolares

Cohen ([1999] citado por Czarny, 2007, p. 937), utiliza este concepto para analizar las expresiones culturales manifestadas en las prácticas de las y los indígenas en espacios colectivos. Y es definido como: “(...) un escenario de prácticas, a través del cual se recrea

⁴⁰ Es la construcción de espacios escolares reforzadores de una educación en conjunto para las mujeres y los hombres (Subirats, 1994, Pizarro *et. al.*, 2014 y Simón, 2000).

(el pueblo) como entidad social” (p. 937). Esto quiere decir que la participación de los triquis es un espacio social para reconfigurar las prácticas culturales, debido a que permite la confrontación de las perspectivas culturales propias con las de otros sujetos, y esto contribuye a la transformación de sus prácticas. En este sentido, la escuela como espacio social, es un sitio en el que el pueblo triqui resignifica mediante la participación sus prácticas de la cultura particular.

La participación escolar, es una forma que permite a las alumnas y los alumnos, expresar una postura personal frente a las actividades escolares que se realizan en plenaria. Esto quiere decir que es una oportunidad para que los educandos manifiesten saberes, conocimientos, y una ideología particular en contextos educativos. Razón por la que se generan distintas dinámicas en las escuelas, que otorgan reconocimiento de las distintas perspectivas culturales de los sujetos y debido a que promueve la libertad para decidir, contribuye a la implicación de los alumnos en las actividades escolares, ya que dicha implicación sea producto de una elección que promueva cambios y transformaciones en las relaciones escolares, en la medida en que fomenta el intercambio de expresiones culturales particulares mediante el reconocimiento a la diversidad sociocultural en las aulas.

Sin embargo, la participación escolar produce dificultades en el proceso debido a las diferencias culturales de los sujetos. Por esta razón, es indispensable que se oriente por acciones pedagógicas que ayuden al fortalecimiento de actitudes de aprecio a la diferencia y reconocimiento a la diversidad por parte de los docentes y alumnos para facilitar la expresión cultural de los sujetos mediante las interacciones en las actividades escolares (Sarramona y Rodríguez, 2010; Feito, 2011; Sánchez, 2013; Czarny, 2007).

3.3.1. La participación escolar como una decisión y elección

Diferentes autores como Sarramona y Rodríguez (2010), Feito (2011), Sánchez (2013) y Czarny (2007) recuperan la noción de participación desde la misma perspectiva, ya que consideran que el concepto deviene desde un referente político, lo que necesariamente refiere a la democracia que funciona como un mecanismo ideológico que permite dar voz a los sujetos implicados para expresarse. Dicha implicación, sucede desde los propios

procesos de interacción de las y los alumnos, en los que se toman decisiones de manera constante y permanente. Además de que, refiere a un acto de socialización e intercambio colectivo, en el que los alumnos se ven representados desde su interacción durante los procesos educativos que realizan en los distintos contextos sociales en los que se ejecuta. Así mismo, proporciona de un medio para manifestar y expresar el modo de representación particular de cada sujeto, conducido por la acción que realizan las personas que pertenecen a esos contextos como el escolar.

De ahí que la participación represente un acto de intercambio simbólico cultural de todos los integrantes de las instituciones escolares, que funciona como modelo mediador de las prácticas culturales de la comunidad y de los centros escolares, con el propósito de comprender a los otros (Czarny, 2007, p. 926). Pero también, desde la participación, se fortalecen las prácticas culturales en las instituciones escolares (Czarny, 2007, p. 937). Es decir, representa una oportunidad para reafirmar los significados que se mantienen en la interacción con los otros.

La participación escolar, es un término que tiene diferentes significados porque depende desde que dimensión se aborde (Feito, 2011). En este sentido, señala que este tipo de participación, no es solo una decisión sino también una elección de las y los alumnos en los centros escolares. Sin embargo, no es cualquier tipo de elección, sino aquella que en la intervención se producen acciones concretas que contribuyan a las oportunidades de encuentro de los miembros que conforman los centros escolares. Por el contrario otra noción de participación, es la de Bretones (1996, p. 18) quien tiene diferencias sobre este concepto con Feito (2011), ya que sostiene que la participación es un medio para la transformación de las realidades sociales de las personas, y afirma que la participación promueve la libertad de expresión en los centros escolares. Lo que posibilita a los alumnos educarse no solo como estudiantes sino también como ciudadanos dentro de las aulas. Además, añade, que la participación escolar forma parte de un proceso continuo que sucede desde el espacio áulico a lo largo de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Pero también refiere, que debido a sus bases políticas, se orienta desde los principios jurídicos de *ciudadanía* y *democracia*. Dichos principios en la participación, sientan las bases para los procesos organizativos en las actividades al

interior del aula, lo que en sí mismo habla de que con ello se establece una dinámica que otorga la libertad a todas las personas del grupo escolar para tomar decisiones personales y colectivas durante su propio proceso de escolarización.

3.3.2. La participación escolar como forma de socialización y de interacción en las actividades escolares

Czarny (2007, p. 937) afirma que la participación escolar, es un espacio de socialización y confrontación de saberes, valores y experiencias propias de los miembros de la comunidad escolar y el resto de las comunidades; contenidos esencialmente en aspectos culturales y lingüísticos que forman parte del uso del referente cultural propio. Por esta razón, produce tensiones en las relaciones que establecen los integrantes de los grupos escolares, debido a las diferencias socioculturales que se expresan en las interacciones. En consecuencia, requiere de acciones pedagógicas que orienten un modo específico de hacer el trabajo colectivo en los contextos escolares, con el propósito de garantizar que todos los miembros que forman parte de dichos contextos, estén en posibilidades de manifestarse. Sin embargo, para este estudio se recuperará la perspectiva teórica de Sánchez (2013) quien destaca la participación desde el contexto escolar, particularmente desde la dimensión áulica. Y se propone analizar la participación como una forma de interacción social que acontece en el grupo escolar y que determina el tipo de postura del alumno en las actividades. Dicha interacción, forma parte de un proceso de intervención en el aula en el que se ven implicados todos los miembros de la comunidad educativa, ofreciéndoles las mismas oportunidades a todos por medio del diálogo con los otros.

En la participación, se establecen formas de organización y modos de hacer las actividades, a partir de los roles que asume cada uno de los miembros del grupo en el aula escolar como parte de su propia interacción con los otros. Otorgándoles a todas las personas, la libertad de manifestar las expresiones culturales propias. Y como producto político-filosófico y desde la noción de *democracia* y *ciudadanía* en el que se construye el concepto de la participación, la participación le transfiriere una dinámica particular a la escuela en la que todos los alumnos tienen la libertad de intervenir desde su interacción.

En consecuencia, la participación en el aula, está regulada por distintos factores y principios que contribuyen a la convivencia escolar, tales como la empatía y la comprensión del otro y en ella se ven reflejadas las diferencias de sus integrantes, mismas que generan cierto tipo de tensiones en las relaciones al interior y desde las que surge la negociación cultural.

3.3.3. La mediación, negociación e intercambio cultural: proceso continuo en la participación escolar

Autores como García *et. al.* (2006), Rodríguez, Sánchez y Rojas, (2008) y Caune (2009) coinciden en que la mediación cultural, es un proceso cultural que sucede en las relaciones sociales mediante la participación de las personas en un contexto común que permite el encuentro cultural. Caune (2009) agrega que, en dicho proceso cultural, interviene la cultura propia de los sujetos y la del contexto social en el que se desenvuelven. Algunos ejemplos de las mediaciones culturales son, las *palabras* y *expresiones* humanas.

La mediación cultural en contextos escolares, contribuye paulatinamente a optimizar los procesos de participación escolar, debido a que ayuda a los sujetos a adquirir ciertas habilidades, capacidades y destrezas mediante la apropiación de distintas perspectivas culturales. Por esta razón, dichas perspectivas culturales son fortalecidas en la escuela, en la medida en que se reconstruyen en el aula mediante el aprendizaje de los participantes (Rodríguez *et. al.*, 2008). Ya que supone una transformación en la estructura de las relaciones escolares y la organización de los roles que asumen las y los alumnos y docentes, en la medida en que se ponen en juego los significados atribuidos por los sujetos a las actividades que realizan en la escuela.

En esta investigación, se recupera la postura teórica de autores como García *et. al.* (2006), debido a que definen a la mediación cultural como:

(...) una de las características que permiten entender las formas de convivencia entre personas y no una situación de excepcionalidad que aparece coyunturalmente ante la presencia de grupos que consideramos enfrentados al adscribirlos a tradiciones y culturas de “difícil convivencia” (p. 18).

Esta idea es recuperada, debido a que amplía el enfoque teórico sobre la mediación cultural, en la medida en que es concebida como un rasgo cultural inherente a todas las personas, esto quiere decir que en los procesos grupales funciona como una categoría que permite leer y comprender los comportamientos que asumen los sujetos en su interacción con otras personas, mediante ciertos atributos culturales, que son socializados en la interacción social, independientemente de la condición cultural.

Para autores como Mejía (2015) y Gisho (2017), la negociación cultural es una actividad que permite el diálogo de las diferencias socioculturales de los integrantes de los grupos sociales. Es decir, permite el encuentro de distintas perspectivas culturales con un saber y conocimiento específico al interior de un mismo espacio social, reconociendo en igualdad de condiciones, las virtudes que cada perspectiva otorga a la sociedad, porque genera una comprensión de las culturas a partir de la desarticulación de las desigualdades sociales elaboradas con base en la diferencia cultural de los sujetos. La negociación cultural favorece el uso de los rasgos, expresiones e ideas de las culturas específicas, a partir de generar un entorno en el que cada cultura sea valorada mediante sus particularidades (Mejía, 2015). Así mismo, ayuda a construir sociedades diversas y heterogéneas, ya que fortalece las diferencias culturales de los sujetos, mediante la propuesta de una participación en la que suceda el encuentro cultural. Sin embargo, se pretende el reconocimiento de las características propias de cada cultura. Mientras que Gisho (2017, p. 7) afirma que la negociación cultural, es un proceso de resignificación de los saberes, acciones y conocimientos, mediante el cual, suceden interacciones culturales que permiten reaprender lo aprendido. Además, propicia un proceso de apropiación de los conocimientos socializados por las personas mediante la resignificación de las ideas, formas de concebir las realidades sociales y las prácticas culturales. Mejía (2015) define la negociación cultural, como:

(...) las representaciones y construcciones desde prácticas compartidas en las más variadas tradiciones. Esas que hoy se manifiestan en una articulación que hace posible un pluralismo epistemológico crítico que nos habla de la manera como en estos tiempos construimos sentidos, significados desde la complementariedad, enfrentando cualquier matriz epistémicamente homogeneizadora, abriéndonos a un mundo biodiverso donde se elabora y reelabora un campo más amplio que la propuesta antropocéntrica (p. 47).

De manera que la negociación cultural, es un proceso de construcción de la sociedad en el que se reformulan los valores y las perspectivas culturales de los sujetos mediante su participación en los espacios sociales. En este proceso, se lleva a cabo una reestructuración de las formas de interacción y socialización cultural, puesto que se pretende el fortalecimiento de las culturas indígenas y no indígenas. En este sentido, se promueve el protagonismo de la “diferencia” que otorga una nueva perspectiva de la realidad social, en la que la diversidad cultural es una característica humana sobre la que se transforma el contenido simbólico de las culturas, contribuyendo a la revitalización⁴¹ cultural. Lo que en sí mismo, permite generar un entorno social desde el que se respalde la convivencia de las diferentes culturas en un mismo contexto social y se propone la recuperación de cada una de las perspectivas culturales de los sujetos participantes. Como una configuración social que contribuye a la superación de esquemas culturales particularistas y deterministas, que dificultan la incorporación de una variedad de enfoques culturales y conocimientos en la sociedad. El intercambio cultural en contextos escolares, es entendido como la socialización de *valores, motivaciones e intereses*, que contribuyen al fortalecimiento mutuo de la cultura de los sujetos (Rodríguez, Sánchez y Rojas, 2008).

3.3.4. Escolarización y expresiones culturales en la participación escolar

Distintos autores como Hecht (2013), Sacristán (2001), Pineau, Dussel y Caruso (2009), Arguelles (2013) y García *et. al.* (2013) coinciden en que la escolarización es el acto de pasar por la escuela, sin que este planteamiento implique algún tipo de educación, puesto

⁴¹ La política de revitalización cultural tiene como centro de interés la renovación del significado atribuido a las culturas, reivindicando su valor en la sociedad, mediante la promoción del uso de las prácticas culturales de las personas, independientemente de su origen cultural y/o étnico. Así mismo, esta política se concentra en la diversidad sociocultural y propone el fortalecimiento de las estructuras sociales, con el propósito de mantener vivos los aspectos culturales, lingüísticos e identitarios de las culturas indígenas y no indígenas (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2017, p.45). Así mismo consiste en una fuerza política nacida en las poblaciones étnicas que intenta contribuir al resurgimiento de las culturas indígenas en la sociedad. Esto quiere decir que se pretende favorecer a la visibilización de las culturas que en la actualidad son invisibilizadas en la sociedad, ayudando a que recobren el valor social que tuvieron en épocas pasadas (Wallace [1956] citado por Haefner, 1990, p. 8).

que se refiere en concreto a la inserción de los sujetos en un contexto escolar. No obstante, la escolarización es un proceso educativo complejo, porque refiere al acceso a una educación formal, puesto que se desarrolla en contextos académicos, pero también tiene implicaciones sociales y culturales, en la medida en que se concibe como un espacio de *alfabetización*, que contribuye a la formación de la sociedad en determinados campos del conocimiento. Una aclaración sobre la escolarización es que idealmente promueve que los sujetos culminen sus estudios. Sin embargo, algunos estudiantes no logran mínimamente permanecer en la escuela, por las condiciones del SEN, a pesar de las garantías que otorga el Estado a las personas mediante los derechos sociales, culturales y educativos. Además, es un proceso continuo entre los docentes, los alumnos y los organismos, mediante el vínculo escuela-comunidad. Por este motivo, es indispensable que en las escuelas se promueva el reconocimiento de la cultura propia para que dicha escolarización no carezca de un *sentido comunitario* (Sacristán, 2001).

La escolarización permite a los sujetos, confrontar sus concepciones en torno a las realidades sociales a partir del uso de su referente cultural propio, es decir el que se adquiere mediante las prácticas de crianza en la familia y la cultura escolar socializada en la escuela (Hecht, 2013). Adicionalmente, otorga un sin fin de oportunidades para el encuentro de las niñas y los niños a pesar de las distinciones de los sujetos. Incluso sus referentes culturales (saberes y conocimientos), son compartidos con otros sujetos en las interrelaciones e intercambios escolares mediante procesos apropiación recíproca. Además, la escolarización transforma las realidades de los sujetos en su paso por la escuela, debido a que suceden procesos de deconstrucción y reconstrucción, que hacen que las niñas y los niños, desconozcan algunos aprendizajes propios de la vida colectiva que se desarrolla fuera de las escuelas y que carecen de sentido para los sujetos al concluir la escolarización. Es preciso señalar, que la escolarización generalmente se vincula con el uso del idioma español, debido a que socioculturalmente es más valorado este idioma, en comparación con otras lenguas.

Para autores como Pineau *et. al.* (2009), la escolarización es el propósito de una educación, en la medida en que es concebida como la aspiración educativa resuelta de los sujetos, cuando se concluye el proceso educativo. Además, la escolarización es

orientada por un conjunto de modelos pedagógicos. Y definen que es el “(...) punto cumbre de condensación de la educación como fenómeno típico de *la* modernidad” (p. 30). Lo que refiere a que en la actualidad se le concibe como el fin último de la educación, esto quiere decir que mediante ella se pretende alcanzar un proceso educativo, y es en este punto, cuando los sujetos han concretado su formación académica.

Sin embargo, en la investigación que aquí se presenta se recupera la postura teórica de García *et. al.* (2013), porque los autores hacen referencia a la escolarización, como una categoría en la indagación de las prácticas escolares mediadas por la cultura y que permiten a las mujeres y a los hombres la reproducción y recreación de sus perspectivas culturales al interior de las instituciones escolares. Ya que la definen como:

(...) un espacio social controlado culturalmente que ofrece una oportunidad de cambio social. Sin embargo, los modelos masculinos y femeninos que se potencian a través de los contenidos culturales, que se transmiten al alumnado a través de la educación formal y no formal, hacen que se siga educando en la supremacía de un sexo sobre otro. Se hace necesario, pues, tener en cuenta la presencia e importancia de la mujer en la escuela (p. 144).

En este sentido, la escolarización es una oportunidad para transformar los códigos culturales del género, debido a que permite desarticular las conductas de género al interior de los centros escolares y reconfigurar las relaciones entre los géneros. No obstante, también representa un espacio mediante el que la cultura escolar promueve la participación en condiciones de desigualdad de oportunidades para las mujeres y los hombres exaltando las virtudes de un género sobre otro. Ya que habitualmente las mujeres son las que enfrentan mayores dificultades en la participación escolar y por esta razón, es necesario que mediante la escolarización se otorgue reconocimiento a ellas.

La recuperación de las categorías analíticas presentadas en la investigación realizada (diferencia, diferencias de género, género, campos de poder, cultura, expresiones culturales, significado, prácticas de crianza, socialización, estereotipos de género, participación escolar, mediación cultural, negociación cultural, intercambio cultural y escolarización), permite comprender conceptualmente los procesos que enfrentan los sujetos en la participación escolar a partir de sus diferencias de género. Estas categorías

se recuperaron como se señala desde un principio de este capítulo, de los estudios sobre las expresiones de las diferencias de género en la escuela, y en particular, aquellas investigaciones que analizan este tema específicamente sobre la comunidad triqui y las prácticas de crianza en su lugar de origen. De igual modo se rescataron las investigaciones realizadas en centros escolares urbanos en la CDMX. Lo que contribuyó en la explicación de la participación de los triquis en la escuela y las diferencias de género vigentes en las actividades escolares. La cual se presenta en los capítulos siguientes, a partir de las diferencias de género en sus comunidades de origen y el tratamiento otorgado en contextos escolares ciudadanos mediante los roles de género y prácticas culturales preconcebidos de las mujeres y los hombres, puesto que dichos roles y prácticas, intervienen en la participación escolar del pueblo triqui.

CAPÍTULO IV. CARACTERIZACIÓN DE LAS Y LOS TRIQUIS

En la revisión documental de los estudios sobre la población indígena triqui se identificó la escasa información sobre esta población lo que expresa, el poco reconocimiento que se le da al grupo triqui. Sin embargo, fue posible localizar algunos datos sobre los aspectos sociales, demográficos, culturales y educativos, que permiten construir una mirada de corte educativa-antropológica sobre las diferencias de género y la participación escolar de las y los niños triquis en la escuela primaria.

4.1. Características demográficas de las y los triquis en México

En este subapartado se realiza una caracterización general sobre la población triqui en México. Se recuperan aspectos fundamentales sobre la ubicación de las comunidades de origen en el territorio nacional, el número total de triquis por grupos de edad, la cantidad de mujeres y hombres que dominan la lengua indígena y el idioma español por grupos quinquenales. Así mismo se presentan los niveles de analfabetismo y escolarización de la población triqui que son importantes para analizar su situación educativa.

La recuperación de los aspectos sociales y demográficos de la población triqui se realiza a través de indicadores cuantitativos y cualitativos mediante información descriptiva. La información recabada permite explicar desde una dimensión social como está conformada la población triqui en la actualidad.

4.1.1. Regiones originarias de los triquis

El pueblo triqui es originario del Estado de Oaxaca, entidad federativa que se localiza entre los estados de Guerrero y Chiapas, colindando al norte con el Estado de Veracruz y la Sierra Norte de Puebla (Ordóñez, 2000, s/p). El lugar de asentamiento de este grupo autóctono es pequeño en términos geográficos, debido a la poca extensión territorial que ocupa, ya que residen principalmente en cuatro de los 570 municipios del Estado de Oaxaca (San Andrés Chicahuaxtla, San Martín Itunyoso, Santo Domingo del Estado y San Juan Copala) (Lewin y Sandoval, 2007). Estos autores afirman que: “El pueblo triqui

A pesar de la poca extensión territorial que ocupan, la geografía en las regiones donde habitan en el estado de Oaxaca es compleja, ya que habitan en cuatro municipios (Constancia del Rosario, Juxtlahuaca, Putla de Villa Guerrero y San Martín Itunyoso que pertenecen a tres cabeceras distritales (Juxtlahuaca, Putla de Villa Guerrero, Tlaxiaco) (Lewin y Sandoval, 2007, pp.10-11). Municipios que se caracterizan por el: “(...) aislamiento e inaccesibilidad de las localidades, insuficiencia en servicios educativos y de salud de calidad, desabasto de productos básicos, condiciones inadecuadas en viviendas, y degradación del medio ambiente y recursos naturales” (*Plan Estatal de Desarrollo 2011-2016* [2016] citado por la Secretaria de Desarrollo Social y Humano [SDSH], 2016, p. 2). Lo que produce altos índices de pobreza, la falta de fuentes de empleo y de acceso a servicios básicos, lo que explica la migración de este pueblo originario hacia las grandes y medianas ciudades en busca de mejores condiciones de vida.

4.1.2. Estimaciones demográficas sobre la población triqui

El Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (2020, s/p), señalan que para el año 2015 se estimaba la existencia de 37,028 (19,274 mujeres y 17,754 hombres) integrantes del pueblo triqui. En términos demográficos, a los triquis se les concibe como una unidad sociocultural de tipo microsocial, debido a que su población no es extensa en comparación con la que integran a los otros tres pueblos indígenas originarios de Oaxaca (Mixtecos, Mayas y Tacuates) quienes presentan una mayor densidad poblacional.⁴² Los Mixtecos para el año 2015 se estimaron en 771,443 personas (401,622 mujeres y 309,821 hombres), los mayas en

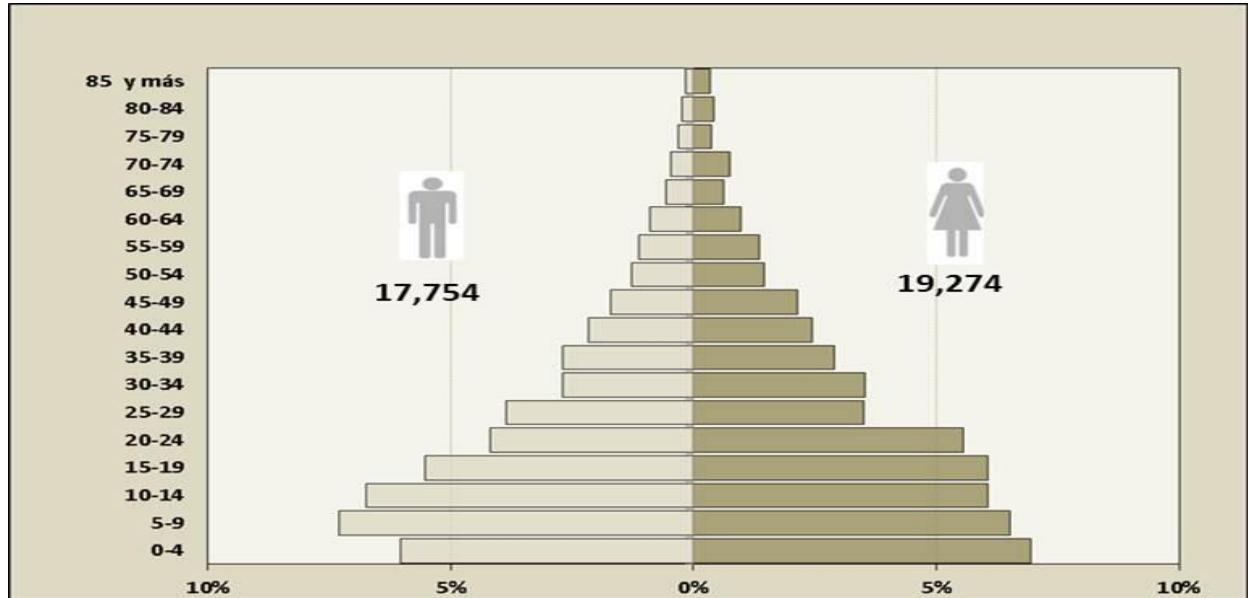
⁴² El primer grupo étnico señalado tiene su residencia en el estado de Oaxaca, Guerrero y Puebla y su presencia como grupo, data del año 6000 A. C. Los Mayas son originarios del Estado de Campeche, Quintana Roo y Yucatán y su existencia se sitúa en el período prehispánico. Este grupo habla *la lengua maya* o también conocida como *maayat'aan*. El tercer grupo (los Tacuates), habita en el estado de Oaxaca y su historia remonta a principios del siglo XII, específicamente en el año 1120, debido a que en el *Lienzo de Zacatepec* se halló una descripción que daba cuenta del inicio de la creación de un linaje de Zacatepecanos. Un aspecto relevante del grupo Triqui, Mixteco y Tacuate, es que su lengua es derivada de la rama lingüística del *oto-mangue* (INPI e INALI, 2020, s/p).

813,272 (423,148 mujeres y 390,124 hombres) y Tacuates 819,725 personas (427,611 mujeres y 392,114 hombres) (INPI / INALI, 2020, s/p).

Un primer aspecto a observar, es la poca cantidad de población que integra el pueblo triqui, la estimación sobre la cantidad de integrantes muestra la baja representatividad poblacional del grupo triqui comparativamente con el total de población indígena a nivel nacional. La Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos indígenas (CDI) (2020, p. 20) señala que para el año 2000, la estimación de la población triqui que habitaba en un municipio indígena era de 18,788, mientras que las personas que vivían en un municipio no indígena era de 359 personas. Un segundo aspecto es la distribución de la población triqui por sexo que para el año 2015 estaba integrado en su mayoría por mujeres con un 52.05% y con un 47.94% por hombres (INPI / INALI, 2020, s/p).

Como se puede observar en la gráfica siguiente en el año 2015, la población total de los triquis asciende a 37,028 personas de las cuales 17,754 son hombres y 19,274 mujeres. Para efectos de la investigación presentada, en la gráfica se exponen datos relevantes sobre la distribución de la población triqui en los distintos grupos de edades según el sexo. Por ejemplo, se aprecia que aumenta el número de varones triquis a partir de los 5 y hasta los 9 años. Sin embargo, después de los 10 años y hasta 85 y más, disminuye progresivamente el número de hombres en la población triqui.

Cuadro 3. Pirámide poblacional de los triquis, México, 2015



Fuente: Recuperado del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) / Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (2020). *Atlas de los Pueblos Indígenas de México*. México: INPI / INALI, s/p.

Es importante resaltar que en los grupos de edad que comprenden de los 30 a 34 años y 35 a 39 años de edad no se observa una disminución en el número de triquis, debido a que se mantiene la misma cantidad de triquis en ambos grupos de edad. A partir del grupo de edades de 35 a 39 años continúa la disminución progresiva en la población de varones triquis. Y se extiende esta tendencia a la baja hasta el grupo de edad de los 85 años y más. Así mismo, es necesario destacar que el grupo quinquenal de los varones triquis con mayor número de integrantes es el de 5 a 9 años. Y el grupo quinquenal que tiene menor número de varones triquis es el de 85 y más.

Con relación a las mujeres triquis se observa que el grupo de edad en el que existen más integrantes es el de 0 a 4 años. En el grupo de edad de los 5 a los 9 años disminuye el número de mujeres triquis. No obstante, es necesario subrayar que el ritmo de disminución de la población triqui se detiene en seis grupos de edad. El primer abarca los grupos de edad que oscilan de 10 a 14 y 15 a 19 años. El segundo comprende los grupos de edades de 25 a 29 y 30 a 34 años. El tercer momento de estancamiento sucede

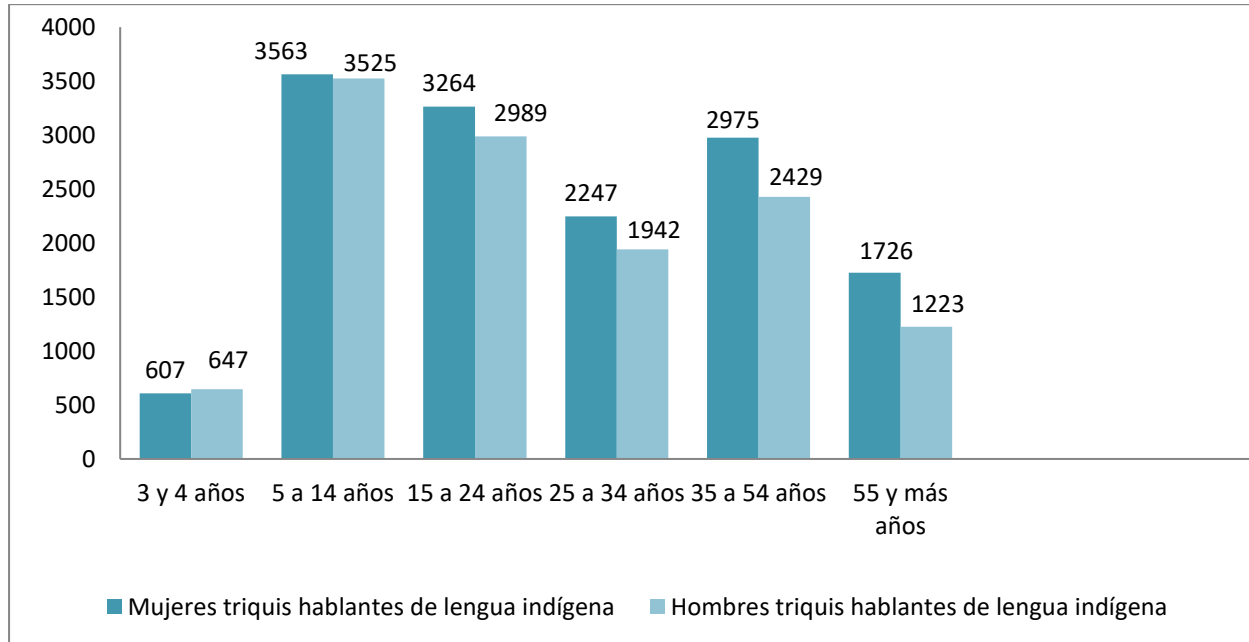
en el grupo de edad de 50 a 54 y 55 a 59 años. Los distintos estancamientos en la disminución del número de mujeres triquis cobran relevancia debido a que rompen con la tendencia de descenso en el número de mujeres triquis expresada en los grupos quinquenales que anteceden. No obstante, se observa que es hasta el grupo de los 70 a 74 años donde es recuperado el ritmo a la baja en el número de mujeres triquis. Dicho ritmo de disminución continúa presentándose en los grupos quinquenales de 75 a 79, 80 a 84 y 85 y más años. El grupo de edad con menor número de mujeres triquis, es el de 85 años y más.

Tanto en mujeres como en los hombres es considerable la disminución en el número de triquis conforme avanza la edad hasta llegar a la vejez, debido a que se observa en la pirámide poblacional presentada que pocos triquis llegan a esta etapa de la vida.

Por otra parte, de acuerdo con el *Censo de Población y Vivienda 2010* realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) [2010] citado por INALI, 2021, s/p), se estimó que en México había 27,137 personas hablantes de lengua triqui de ellos 12,755 eran hombres y 14,382 mujeres. Por lo que existía un mayor número de mujeres triquis hablantes de la lengua indígena en comparación con el de los hombres. También se realizó una estimación en el mismo año que permite ubicar a la población triqui hablantes de lengua por grupos etarios y de acuerdo con su sexo.⁴³ Con una distribución de grupos de edad como se puede observar en la siguiente gráfica:

⁴³ La información sobre los grupos etarios de los triquis se estima a partir del uso de la lengua indígena. Lo cual permite diferenciar a los integrantes de la población triqui de aquellos que no son hablantes de la primera lengua (L1), en la medida en que existen variaciones importantes en el uso de la lengua por parte de los niños, adultos y ancianos.

Gráfica 1. Número absoluto de población triqui por grupos quinquenales y sexo, de acuerdo al dominio de la lengua indígena, México, 2010



Fuente: Elaboración propia con base en la estimación del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) [2010] citado por INALI (2021). *Transparencia*. México: INALI, s/p.

De acuerdo a los datos de la gráfica anterior, para el año 2010 el grupo quinquenal del pueblo triqui, que dominaba mayormente la lengua indígena era el que oscilaba entre los cinco y los 14 años, grupo de edad en el que se ubica la asistencia a la educación primaria. También es posible observar que el grupo etario que domina menormente la lengua indígena es el de los 3 y 4 años.

A partir de los grupos de edad de los 15 a los 24 años de edad, se observó un descenso constante en el número de personas que hablaban lengua triqui, a pesar de que entre la población triqui de 35 y 54 años se identificó un ligero incremento en el número de triquis hablantes de lengua indígena. Lo expuesto anteriormente en la gráfica, permite expresar que conforme se llega a la edad adulta y luego a la vejez, disminuye el número de hablantes de lengua indígena en el grupo triqui, y con ello es innegable el desuso de la

primera lengua (L1). Mientras que se aprecia un rápido aumento en el número de triquis hablantes de lengua indígena de la etapa de la niñez y hasta antes la juventud.⁴⁴

Con relación a la cantidad de hablantes de lengua indígena según el sexo, se observa que en el grupo de los 35 a 54 años y 55 y más años de edad, es asimétrico el nivel de dominio de los hombres y las mujeres de la lengua indígena, puesto que en ambos grupos de edad es superior el número de mujeres triquis hablantes de lengua indígena. En el grupo de edad de los 35 a 54 años, son 546 mujeres más hablantes de lengua indígena en comparación con los hombres. Del mismo modo se aprecia que en edades de 55 años y más, son 503 mujeres más hablantes de lengua indígena respecto a los hombres.

⁴⁴ Lewin y Sandoval (2007) afirman que: “El número de hablantes por grupos de edad es un indicador de la vitalidad actual de la lengua” (p. 26). Lo que refiere a que la existencia del idioma triqui, depende de la cantidad de miembros del pueblo que utilicen dicha lengua para comunicarse en la vida colectiva de la comunidad de origen. Es relevante destacar que el autor citado también refiere que la lengua triqui proviene de las raíces lingüísticas del idioma mixteco, razón por la que mediante el uso de la lengua triqui continua vigente la cultura mixteca.

Gráfica 2. Población triqui monolingüe y bilingüe por sexo, de acuerdo al dominio de la lengua indígena y el idioma español, México, 2015



Fuente: Recuperado del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) / Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (2020). *Atlas de los Pueblos Indígenas de México*. México: INPI / INALI, s/p.

Según los datos de la gráfica anterior, para el año 2015 se reportó que el porcentaje de triquis de 5 años y más monolingües es de 14.4% y bilingües 84%, y que hay más mujeres monolingües en comparación con los hombres debido a que es de 18.7% en las mujeres mientras que en el caso de los hombres únicamente es de 9.5%. De modo que el 88.7% de los hombres y el 79.9% de las mujeres son bilingües (2020, s/p).⁴⁵ Esto quiere decir que hay una tendencia del pueblo triqui a utilizar la lengua indígena y el idioma español. Lo que muestra la necesidad de los triquis del uso del idioma español para poder comunicarse en contextos fuera de sus comunidades de origen. Vale la pena destacar

⁴⁵ De acuerdo con el INEGI (2015) en el mismo año, con relación al total de los encuestados, 342 personas no especificaron su condición de habla española (INEGI, 2015, s/p). Este indicador muestra que algunos indígenas triquis, prefieren abstenerse de dar su respuesta para evitar alguna expresión que evidencie su condición lingüística.

que los hombres son los que adquieren el idioma español en mayor medida en comparación con las mujeres, lo que pudiese ser una consecuencia de una mayor movilidad de los varones hacia las ciudades. Al respecto, Castillo, García y Vásquez (2011) afirman que en la *comunidad de Movimiento de Artesanos Indígenas Zapatistas (MAIZ)*⁴⁶: “(...) el 80% de los niños hablan el español y aunque distinguen su lengua sólo el 20% habla triqui” (p. 47). Reafirmando la importancia del idioma español para las niñas y los niños triquis en ciudades como la CDMX, en la medida en que se observa que prácticamente todos los niños (as) triquis de la *comunidad de MAIZ* presentan un alto dominio del español, a pesar de que para ellos representa un aprendizaje por tratarse de una segunda lengua.

4.1.3. Condiciones socioeconómicas

En este subapartado se presentan un conjunto de indicadores económicos que permiten analizar las actividades productivas colectivas y familiares que realizan los triquis en el Estado de Oaxaca y en la CDMX a fin de obtener remuneraciones económicas para el sustento de sus familias.

A lo largo de la historia del pueblo triqui, la economía de sus comunidades de origen se sostenía principalmente de los ingresos generados por actividades agrícolas como la producción del café. Un hito importante en los ingresos económicos del pueblo triqui, fue la baja en el precio comercial del café a mediados de 1998 (París, 2012). Lo que tuvo como consecuencia, el cambio de actividad económica-productiva en algunas regiones triquis como la producción masiva del plátano. En años posteriores, las actividades agrícolas ya no fueron una opción viable para el soporte de la economía del pueblo triqui (Eslava, 2012; París, 2012). Razón por la que sus integrantes decidieron dedicarse a otro tipo de actividades remuneradas por lo que eligieron migrar a la zona noroeste del país.

⁴⁶ Esta comunidad es conformada por un grupo de personas miembros del pueblo triqui que viven en la ciudad de México desde hace aproximadamente 20 años y se autodenominan *comunidad de MAIZ*. Vale la pena destacar que la *comunidad de MAIZ* está ubicada en la zona oriente de la CDMX, específicamente en la Calzada Ignacio Zaragoza de la alcaldía Iztapalapa (Castillo *et. al.*, 2011).

La migración del pueblo se convirtió en una necesidad de la que se aprovechan los denominados enganchadores⁴⁷ que provienen de otros estados como de Sinaloa.⁴⁸

En el estado de Oaxaca, tradicionalmente los triquis se incorporaban a las actividades productivas como la extracción de algunos alimentos en la tierra para la comercialización y el autoconsumo. Este tipo de ocupaciones cambian cuando se desplazan hacia otros espacios fuera de su territorio de origen, donde se insertan en diversas actividades económicas que les ayudan a cubrir los gastos del sustento familiar, ocupándose principalmente en empleos del sector de los servicios notándose una participación en las actividades productivas comerciales, generalmente relacionadas con la venta de prendas de vestir tejidas por los triquis (Eslava, 2012, p. 125). Incluso las mujeres triquis se dedican a tejer huipiles en la CDMX, y algunas niñas triquis también realizan esta actividad para su uso personal (Vega y Gutiérrez, 2015, p. 38). Lo que forma parte de una enseñanza familiar heredada en la que se socializa un “saber hacer” que les permite a las niñas triquis adquirir conocimientos sobre el tejido de los huipiles que en el futuro podría ser una fuente de empleo para la subsistencia. También algunas mujeres triquis se emplean como trabajadoras domésticas (Cariño y Martínez, 2012, p. 37). En este tipo de empleos, las mujeres triquis laboran en el ámbito privado como lo estaban en sus comunidades de origen, porque son contratadas para realizar actividades relativas al hogar. Cariño (2012, pp. 117-118) afirma que:

Ellas, fuera de sus comunidades, han asumido un papel fundamental en cuanto al sostenimiento familiar cotidiano, las labores domésticas y la participación política en las organizaciones triquis. Las mujeres se han incorporado a diversos trabajos fuera de su

⁴⁷ Los enganchadores recurren a personas *bilingües* que dominan el idioma español y la lengua triqui para que les ayude a comunicarse con la población triqui. Cabe destacar que a pesar que generalmente la población indígena migrante es reclutada por miembros de las mismas comunidades de origen, los enganchadores de los triquis son *Sinaloenses*.

⁴⁸ Estos agentes empresariales convencen a los integrantes de las familias para que se desplacen, específicamente a la región del Valle de Culiacán, y se dediquen a realizar actividades como la cosecha del jitomate durante los meses de noviembre, diciembre, enero y febrero (París, 2012, pp. 14-15).

hogar, en las ciudades principalmente se dedican a la venta de artesanías, para lo cual se han organizado en la búsqueda de espacios en los cuales vender sus productos.

El mayor acceso a fuentes de trabajo en las ciudades, posibilita a su vez mayores oportunidades para obtener servicios básicos como la vivienda, en contraste con las condiciones de vida que tienen en el estado de Oaxaca. Por esta razón, algunos triquis han realizado protestas en la CDMX para solicitar el acceso a fuentes de trabajo, con estas protestas pretenden conseguir un espacio en los mercados locales que les permita obtener ingresos económicos mediante la venta de productos artesanales creados por el pueblo triqui (Eslava, 2012; París, 2012).

4.1.3.1. Condiciones económicas familiares

En las familias triquis, los hombres son responsables de las actividades económicas y cumplen el rol de proveedores o por lo menos aportan la mayor parte de los recursos económicos para el sustento familiar mientras que las mujeres son quienes se encargan del hogar. Sin embargo, en algunas familias monoparentales femeninas en los lugares de origen, son las mujeres las que generan la mayor cantidad de recursos económicos para el sustento familiar, realizando actividades productivas-económicas relacionadas con el campo, el traspatio, las artesanales y el comercio: “Las jóvenes mujeres (...) a fin de cuentas son las que les proporcionan una remuneración económica” (Mendoza, 2006, p. 51).

En el estado de Oaxaca, comúnmente los varones triquis se emplean como intérpretes comunitarios, locutores radiofónicos, y en menor medida, algunos integrantes del pueblo triqui participan en el sistema de cargos o laboran como mayordomos (Lewin y Sandoval, 2007). La ocupación laboral asalariada de los triquis en Oaxaca, se concentra principalmente en actividades productivas relacionadas con la producción de granos, frutas y hortalizas (Eslava, 2012; París, 2012; Vega y Gutiérrez, 2015; Lewin y Sandoval, 2007). Identificándose también un alto número laborando en el sector de los servicios.

En la CDMX, los hombres triquis comúnmente se emplean como ayudantes de albañil (Cariño y Martínez, 2012, p. 37). De modo que hay una alta presencia de triquis en el sector de la construcción en empresas públicas o privadas rentando su mano de obra.

También laboran en la CDMX en empleos informales, como el comercio en vía pública. Algunos triquis, se dedicaban a realizar artesanías, como parte de las actividades económicas en las que participaban en la CDMX (París, 2012). En las ciudades, los triquis se dedican al negocio de objetos hechos por ellos mismos, y su elaboración es un referente de las características de su cultura expresada en las particularidades que le impregnan a sus productos. Sin embargo, estas actividades económicas, implican un trabajo previo, porque tienen que encargarse de conseguir los recursos materiales y el lugar en el que van a instalar sus puestos para la venta de sus productos.

Las actividades laborales tanto en la ciudad de Oaxaca como en la CDMX, están mediadas por los desplazamientos. Esto quiere decir, que dependen de las actividades productivas-económicas desarrolladas en cada una de las regiones del país a las que se desplazan. Aunque, las actividades económicas que realizan se organizan, de igual manera como lo hacen en los lugares de origen a partir de los roles que asumen las mujeres y los hombres triquis. Con relación a las características ocupacionales de la población triqui en la CDMX, Lewin y Sandoval en el 2007 (p. 35) afirmaban que:

El destino migratorio y la actividad laboral de los triquis varía de acuerdo con su origen en Oaxaca: (...) (*las poblaciones indígenas migrantes*) de Copala se hallan principalmente en el norte del país (en actividades agrícolas), mientras que los de Chichahuaxtla radican en el Distrito Federal y en el Estado de México (en el ejército o en la policía bancaria).

De ahí que las y los triquis que se concentran en la CDMX, en su mayoría son provenientes de Chichahuaxtla (Lewin y Sandoval, 2007), debido a que es la principal comunidad que tiene como ruta de desplazamiento a la CDMX, donde se ocupan en los servicios de seguridad pública, en comparación con la población triqui de la localidad de San Juan Copala, Oaxaca, que se desplaza hacia las entidades federativas que sostienen parte de su economía, en actividades del campo como la siembra, cosecha y recolección de alimentos. Lo que expresa que en Oaxaca y la CDMX, establecen un mecanismo diferenciado para la participación de las mujeres y los varones triquis en las actividades laborales como lo hacen en su lugar de residencia.

Los niños, jóvenes y adultos laboran como vendedores y costureros a pesar de que algunos se encuentren estudiando (Vega y Gutiérrez, 2015, p. 39). Los triquis, necesitan trabajar para obtener ganancias económicas que les permitan sobrevivir y poder otorgar ayuda a sus familiares que residen en su lugar de origen (Vega y Gutiérrez, 2015, p. 128).

En los ingresos familiares, no solamente participan los adultos triquis, sino también las niñas y los niños. Los niños triquis participan en las actividades económicas relacionadas con el comercio para obtener recursos para el sostenimiento familiar y para gastar en las celebraciones que se realizan periódicamente en su comunidad (Vega y Gutiérrez, 2015). París (2003) afirma que: “(...) niñas y niños triquis empiezan a trabajar en los campos desde muy temprana edad y abandonan la escuela para contribuir al ingreso familiar” (p. 68). Cuando las actividades escolares se contraponen con las económicas, se prioriza por parte de los padres la participación de la población infantil triqui en las actividades laborales.

Este planteamiento es relevante para comprender los antecedentes comunitarios y familiares que tiene la participación de las niñas y los niños triquis en las actividades laborales desde edades tempranas, lo que resulta benéfico para la realización de las tareas cotidianas y el sostenimiento familiar. En las familias triquis, se antepone las actividades que generan ingresos económicos en detrimento de la escolarización de la población infantil, a la que se le resta importancia. Esta participación de las niñas y los niños en las actividades laborales tiene su vínculo con las prácticas culturales del trabajo comunitario que se promueve desde la cultura triqui.

Entre los miembros de la comunidad triqui se socializa la idea de que las niñas y los niños triquis deben participar en las actividades colectivas y productivas de manera diferenciada. Comúnmente las niñas colaboran en el hogar y realizan labores domésticas como la limpieza de la casa, el cuidado de los hermanos menores y en la preparación de alimentos para la familia. De los niños triquis se espera su participación en las actividades económicas y productivas del campo, en la elaboración de *artesanías* y la vendimia de alimentos (Mendoza, 2006, p. 50). Están educados socioculturalmente a realizar las mismas actividades que las madres y los padres, las niñas replican las actividades que tradicionalmente son asumidas por las mujeres en la comunidad triqui. Las madres siguen

socializando con sus hijas una perspectiva de género mediante la educación familiar que delimita los roles de las niñas triquis, en la medida en que las orienta a realizar actividades al interior del hogar. En ambos casos, para las niñas y los niños triquis, participan en la realización de las actividades económicas, sociales y familiares de manera diferente.

4.1.3.2. La falta de acceso a los servicios básicos

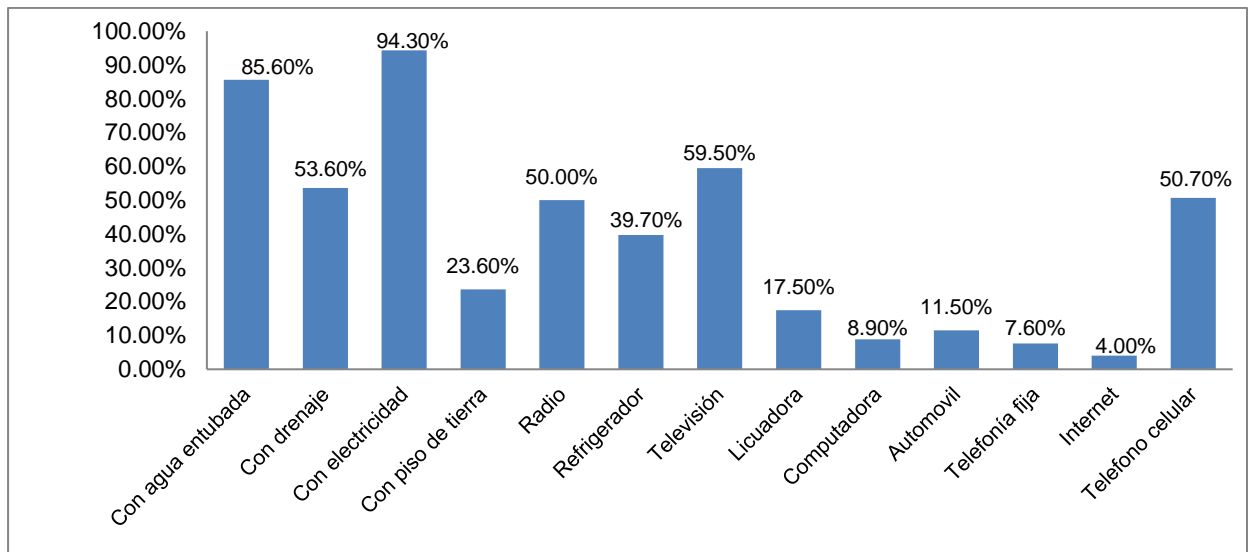
En Oaxaca, las características que presentan las comunidades triquis son la falta de servicios básicos debido a los altos niveles de pobreza y de marginación. A pesar de esta situación, algunos triquis han conseguido acceder a servicios básicos en sus viviendas, particularmente los que han luchado por la defensa de sus predios en las comunidades en las que habitan (Lewin y Sandoval, 2007). Flores (2018) dice que:

(...) las y los triquis ya contaban con una larga historia de marginación antes de que fueran desplazados (as); vivían al margen de las políticas de índole social, económica y cultural. Padecían las desventajas de poder acceder a bienes, servicios y apoyo social (s/p).

Debido a la falta de políticas y programas sociales, el pueblo triqui ha sido desplazado del desarrollo social, ya que en los lugares de origen no cuentan con los insumos suficientes para cubrir sus necesidades básicas como la vivienda y el acceso a los servicios de salud.⁴⁹ A continuación se presentan algunos indicadores que muestran las condiciones de las viviendas que habitan:

⁴⁹ En el Estado de Oaxaca, en los servicios de salud que se ofrece a la población triqui, solamente el 75.7% de hombres y el 79.1% de mujeres recibe algún tipo de servicio de salud (INPI e INALI, 2020). Los servicios para la atención a la salud son de dos tipos: el primero, son de tipo privado, lo que representa un mayor costo económico para que la población triqui acceda a este servicio. Los segundos, son los públicos, a cargo del Estado, y por lo tanto teóricamente no representa un costo extra para las y los triquis o cuando menos el gasto es menor. Sin embargo, las brechas de adscripción por género, muestran una diferencia que beneficia a las mujeres triquis por encima de los hombres triquis. Lo que representa la necesidad que enfrentan las y los triquis, de buscar otras alternativas en esta asignatura, pero en particular se acentúa sobre las mujeres, debido a que es el grupo que mayormente solicita este servicio de salud de tipo general.

Gráfica 3. Características de las viviendas triquis según los servicios con los que cuentan, México, 2015



Fuente: Elaboración propia con base en la estimación que hace el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) / Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (2020). *Atlas de los Pueblos Indígenas de México*. México: INPI / INALI, s/p.

Como se puede observar en la gráfica anterior, aunque hay un alto porcentaje de viviendas que cuentan con servicio de electricidad y agua entubada (94.3% y 85.6%), es evidente la insalubridad que enfrentan en sus viviendas, debido a que un poco más de la mitad (53.6%) de la población no cuenta con sistema de drenaje, y un porcentaje muy bajo dispone de electrodomésticos y medios de comunicación, y solamente el 50.7% dispone de celular. La mayor parte de la población triqui, no tiene la posibilidad de mantenerse informada a través de la televisión y la radio.⁵⁰

De igual manera, ante la carencia y bajas condiciones de la vivienda en CDMX se organizan y generan demandas para conseguir espacios donde vivir (Cariño, 2012;

⁵⁰ Como resultado de la migración de la población triqui, algunos integrantes de dicha población, eligieron conformar asentamientos compartidos con los jornaleros agrícolas, debido a que ambos sectores sociales, compartían la característica de realizar desplazamientos geográficos.

Eslava, 2012; París, 2012).⁵¹ En una investigación más actual, Vega y Gutiérrez (2015), reportan que un contingente triqui que se había apropiado de un terreno abandonado, se desplazó a la alcaldía Iztapalapa en la CDMX para solicitar apoyos gubernamentales para la compra del terreno y para la adquisición legal del inmueble, sin lograr los apoyos solicitados. Sin embargo, en ningún momento desistieron a pesar de las deplorables condiciones de sus viviendas ya que no contaban con algunos de los servicios básicos, por ejemplo agua y luz. Los triquis migrantes generaron un proceso de negociación en el que realizaron pactos con la alcaldía para recibir recursos económicos que les permitieran comprar el espacio que habían ocupado ilegalmente, además de solventar los gastos de los servicios básicos (agua, drenaje y electricidad) (Vega y Gutiérrez, 2015). Cabe destacar que las mujeres triquis presentan mayores dificultades para el acceso a la vivienda en los contextos migratorios como la CDMX, en comparación con los varones del mismo grupo indígena (Cariño, 2012).

La importancia de presentar indicadores sobre los servicios de vivienda y salud es permiten mostrar las condiciones de exclusión en las que se encuentran los triquis, pero también caracterizar las pocas oportunidades de acceso a estos servicios.

4.2. Los desplazamientos como rasgo distintivo de los triquis

Es importante desarrollar ampliamente este apartado, debido a que los desplazamientos que realizan los triquis, hacia otras entidades y la Ciudad de México, explican la incorporación de las y los niños triquis en las escuelas urbanas. El analizar los desplazamientos de los triquis ayuda a explicar el tipo de expresiones culturales

⁵¹ Los triquis migrantes en la CDMX, no contaban con oportunidades para obtener una vivienda, y debido a esta situación, realizaron colectivamente peticiones al gobierno federal para que les facilitara un espacio para vivir. En 1995, consiguieron un terreno para construir sus casas a partir de la manifestación de sus demandas que habían realizado desde años previos. Con los recursos otorgados por el gobierno construyeron sus casas. A pesar de que inicialmente no contaban con los servicios básicos, debido que sus hogares fueron contruidos con cartón con dimensiones de cinco metros cuadrados y, no fue hasta años posteriores que comenzaron a recibir los servicios de agua y electricidad. En la construcción de las viviendas no hubo intervención por parte del gobierno, ya que únicamente se encargó de la entrega de recursos. No obstante, los triquis, realizaron sus propias casas ayudándose unos a otros (Eslava, 2012).

manifestadas en la participación escolar, puesto que los movimientos territoriales implican una rearticulación de la cultura triqui a partir del reencuentro con otros referentes culturales.

4.2.1. Causas de los desplazamientos triqui hacia otras entidades del país

Las pocas oportunidades laborales que tienen los triquis en el estado de Oaxaca (Mendoza, 2006, Cariño, 2012; Eslava, 2012; París, 2012; Lewin y Sandoval, 2017) y la falta de bienes y servicios, son factores que impulsan los desplazamientos a diversos estados dentro y por fuera del país. Eslava (2012, p. 123) afirma que:

El proceso de (...) (*desplazamiento*) indígena, tanto nacional como internacional, se ha acelerado durante las dos últimas décadas del siglo xx y la primera del xxi debido a la dificultad cada vez mayor de satisfacer necesidades básicas en sus territorios de origen.

Con base en la cita anterior se expresa como desde la perspectiva de los indígenas, el desplazamiento supone una oportunidad para el progreso económico y para asegurar su subsistencia, ya que el cambio de territorio les representa mayores posibilidades para obtener ingresos que les permitan solventar las carencias que enfrentan en las comunidades de las que provienen. De acuerdo con Cariño y Martínez (2012): “(...) (*El desplazamiento*) es un fenómeno que ha acompañado la historia del pueblo triqui, desde hace más de medio siglo” (p. 27). Los triquis han llevado a cabo desplazamientos territoriales de manera continua desde hace 50 años aproximadamente. De manera que la migración triqui es caracterizada como un fenómeno histórico que ha marcado la vida del pueblo triqui.

Para explicar por qué las triquis y los triquis deciden desplazarse, a continuación se presentan algunas condiciones que explican las causas que influyen en la movilidad de las y los triquis de Oaxaca.

El desplazamiento geográfico y cultural de las y los triquis, en el movimiento nacional interno de tipo rural-urbano se realiza principalmente hacia las zonas con mayor desarrollo económico del país. Al inicio de la historia migratoria, los triquis realizaban un proceso de desplazamiento de tránsito, debido a que se movían al interior del país cruzando de manera continua los estados de Sinaloa, Sonora, Baja California (París,

2012). Sin embargo, “Las necesidades económicas, la violencia social y los conflictos políticos, sobre todo en la parte baja (*de Oaxaca*), han motivado la residencia temporal o permanente de los triquis en la capital del estado y en otras entidades de la República Mexicana” (Lewin y Sandoval, 2007, p. 34). La búsqueda de ingresos económicos, ha representado una de las principales causas para migrar de su lugar de origen y desplazarse hacia otros destinos económicamente más favorables.

Para las mujeres el desplazamiento supone una opción para evitar la violencia sexual de la que son objeto, sobre todo en épocas en las que se incrementan los conflictos políticos al interior de la región triqui. Cariño (2012) afirma que:

Las mujeres (...) reconstruyen algunos hechos que permanecen en su memoria sobre la violencia que las obligó a salir de sus comunidades. Son originarias de la región triqui bajo el Estado de Oaxaca y forman parte de la primera generación de mujeres triquis que salieron de sus comunidades debido a la violencia política (p. 104).

El desplazamiento femenino del Estado de Oaxaca es un hecho que ha marcado al pueblo triqui a lo largo de su historia, sobre todo porque la violencia ha continuado a lo largo del tiempo y se ha mantenido vigente. Condiciones de violencia que han repercutido particularmente en la vida de las mujeres:

Los desplazamientos forzosos tienen efectos considerables en la vida de toda la población y en específico en las mujeres, fracturan su vida cotidiana y las lanzan a un contexto diferente, fuera de sus comunidades, de sus espacios de trabajo, de su parcela y su casa (Cariño, 2012, p. 117).

El desplazamiento femenino triqui no es una elección por una región u otra sino que es una opción para superar las dificultades que se les presentan en los lugares en los que habitan. Estos movimientos geográficos suponen un conjunto de renunciaciones, que las mujeres tienen que aceptar en cuanto comienzan el proceso de desplazamiento territorial. Ya que la vida de las triquis cambia completamente, y afecta en distintos ámbitos que van desde el familiar hasta en lo laboral en los lugares a donde arriban.

Por todo lo anterior se muestra que no ha sido solo una causa, la que ha obligado a los triquis a cambiar su lugar de residencia, y con ello, a modificar su forma de vida. La

variedad de factores por los que se desplazan geográficamente, lleva también a pensar en las limitaciones que enfrentan los integrantes del pueblo para mantener su cultura.

4.2.2. Categorías migratorias y desplazamiento de la población triqui

Beltrán (2015) apunta sobre varios tipos de categorías migratorias que clasifican a los estados por zonas de acuerdo a sus características y funciones en el flujo migratorio y les otorga los siguientes nombres: zonas de origen o de expulsión, que refiere a los lugares desde los que emerge la migración o los estados que expulsan población migrante hacia otras zonas del país;⁵² las zonas de tránsito son las entidades federativas que desempeñan un papel importante en el flujo migratorio, debido a que permiten el paso de la población migrante para contribuir al arribo a su lugar-destino, son lugares de estacionamiento temporal que acogen a los migrantes en su desplazamiento para llegar a otros estados, y les otorga un espacio para suspender su travesía de traslado, antes de continuar el recorrido hacia otras entidades de la República Mexicana; y las zonas de atracción o de recepción, que son las entidades federativas que funcionan como receptoras de las poblaciones migrantes provenientes de otros estados del país, caracterizadas por otorgar fuentes de empleo y mejores condiciones de vida a estas poblaciones.

Dichas categorías contribuyen a explicar el tipo de desplazamiento que realizan las y los triquis del Estado de Oaxaca hacia otras entidades del país. El estado de Oaxaca es zona de origen y a su vez de expulsión de los triquis hacia la CDMX; las zonas de atracción permiten explicar el papel que juega la CDMX en los desplazamientos, puesto que es uno de los lugares al que llegan los triquis y que retiene a esta población porque generalmente representa un espacio de mejora para las condiciones sociales, económicas y educativas de esta población; y las zonas de retorno, es una categoría migratoria que permite explicar el doble papel del Estado de Oaxaca para las poblaciones triquis que regresan periódicamente a las localidades de origen. Vega y Gutiérrez (2015) afirman que a los

⁵² También conocidas como zonas de retorno, hacen referencia a los Estados que participan en el proceso migratorio como un lugar específico desde el que es expulsada la población indígena migrante al comienzo de sus desplazamientos, pero también es un lugar en el que se espera el regreso de la población.

triquis: “Les gusta mucho regresar a su pueblo a visitar al resto de su familia y comunidad y convivir en las festividades que ellos celebran (...)” (p. 108). El regreso de los triquis al Estado de Oaxaca, responde a un interés por conservar el vínculo con su territorio de origen mediante la participación en las actividades de su comunidad. En una investigación realizada por Mendoza (2006) muestra que a pesar de que los triquis tenían una residencia en la zona de la merced en la CDMX desde aproximadamente quince años, el retorno a sus localidades de origen era característico de este grupo indígena, ya que sucedía de manera continua y permanente.

4.2.3. Los desplazamientos triqui en el país

Autores como Lewin y Sandoval (2007, p. 37) afirman que: “La mayoría de la población triqui (*migrantes*) (...) se concentra fuera del estado de Oaxaca, especialmente en el centro de la república y en el norte del país”. De manera que los triquis se han dispersado fuera de su comunidad de origen, asentándose principalmente en los estados del norte del territorio nacional y también en la CDMX. Lo que también expresa la tendencia de la comunidad triqui a cambiar su lugar de residencia, sobre todo a las mayores zonas económicas-productivas del país.

Mapa 2. Desplazamiento triqui, México, 2015

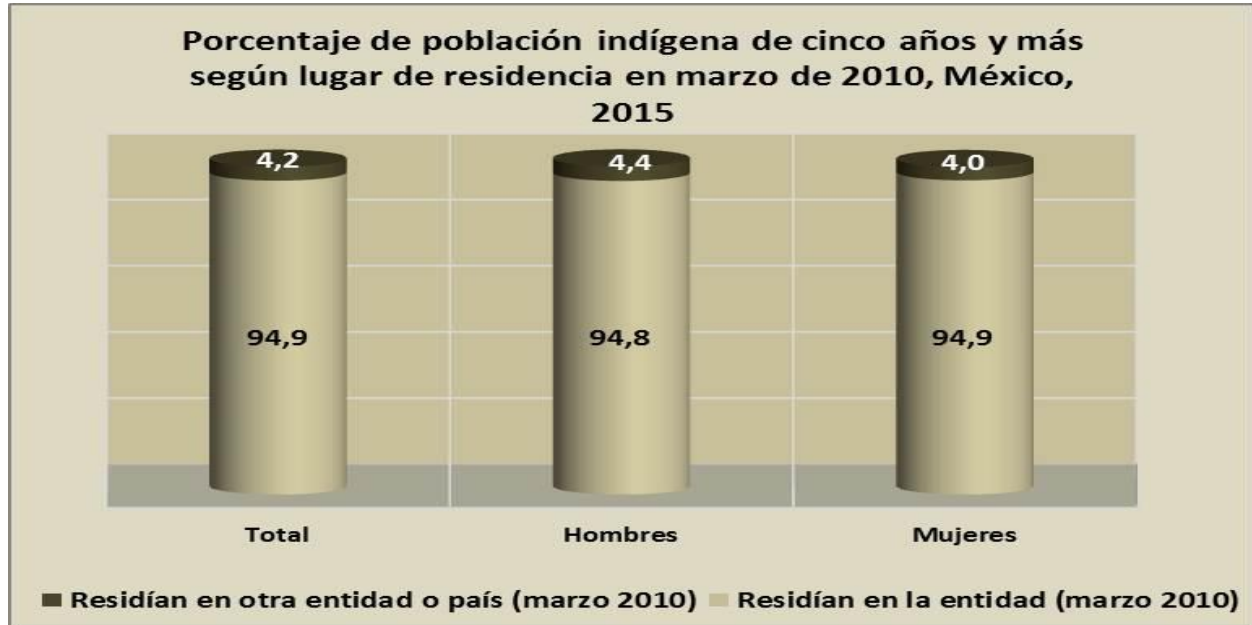


Fuente: Recuperado del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) / Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (2020). *Atlas de los Pueblos Indígenas de México*. México: INPI / INALI, s/p.

En el mapa anterior se muestra la distribución total de la población triqui en el territorio mexicano y permite ubicar los estados en los que habitan actualmente las y los triquis, así como identificar las entidades federativas que no tienen un registro de la residencia de esta población (Aguascalientes, Colima, Chiapas, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Estado de México, Nuevo León, Quintana Roo, Tabasco, Tlaxcala, Yucatán, Zacatecas).

Los estados a los que se desplazan son Campeche, Veracruz, Puebla, Morelos, Ciudad de México, Michoacán, Jalisco, Guanajuato, Querétaro, San Luis Potosí, Nayarit, Sinaloa, Durango, Coahuila, Tamaulipas, Sonora, Baja California y Baja California Sur. De modo que la población triqui migrante, se desplaza a 17 estados del país, a la CDMX y al mismo estado de Oaxaca (INPI e INALI, 2020). Para el año 2015, se estimó que la población triqui migrante ascendía al 4.2% y el 94.9% residía en su lugar de origen como se observa en la siguiente gráfica.

Gráfica 4. Concentración de la población triqui en el país, México, 2015



Fuente: Recuperado del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) / Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (2020). *Atlas de los Pueblos Indígenas de México*. México: INPI / INALI, s/p.

Teniendo en cuenta este porcentaje de la población triqui que se concentra a nivel nacional, se identifica la proporción de la población triqui que se desplaza de Oaxaca hacia otras entidades federativas. El dato permite dimensionar la movilidad de esta población pero también el rol que juega el Estado de Oaxaca como expulsor de sus propios habitantes. Las cifras revelan que en la actualidad, continúan activos los desplazamientos de la población triqui.

En lo relativo a la proporción de mujeres y hombres triquis que se desplazan de Oaxaca hacia 17 entidades federativas y la Ciudad de México (CDMX), el porcentaje de mujeres triquis que continúan viviendo en Oaxaca es mayor (94.9%) con relación al de los hombres triquis (94.8%), mientras que los hombres son los que mayormente se desplazan fuera de sus comunidades de origen (4.4%) en comparación con las mujeres (4%). La tendencia de desplazamiento de los hombres triquis es resultado de la búsqueda por satisfacer necesidades sociales, económicas, culturales y/o educativas no cubiertas en el Estado de Oaxaca, las que los impulsa a dejar sus hogares.

El cambiar de residencia les representa a las y los triquis cambios y el tener que adaptarse a los nuevos contextos culturales y educativos en los estados y ciudades a los que se desplazan. Particularmente la población triqui en la CDMX, se inserta en una cultura urbana desde el momento en el que arriban a la ciudad, donde predominan lógicas más individualistas y competitivas a diferencia de las formas de relación en las comunidades de origen. La cultura urbana también tiene efectos en el ámbito de la educación e influye en las formas de participación de las niñas y los niños en las escuelas de las ciudades como se analizara más adelante.

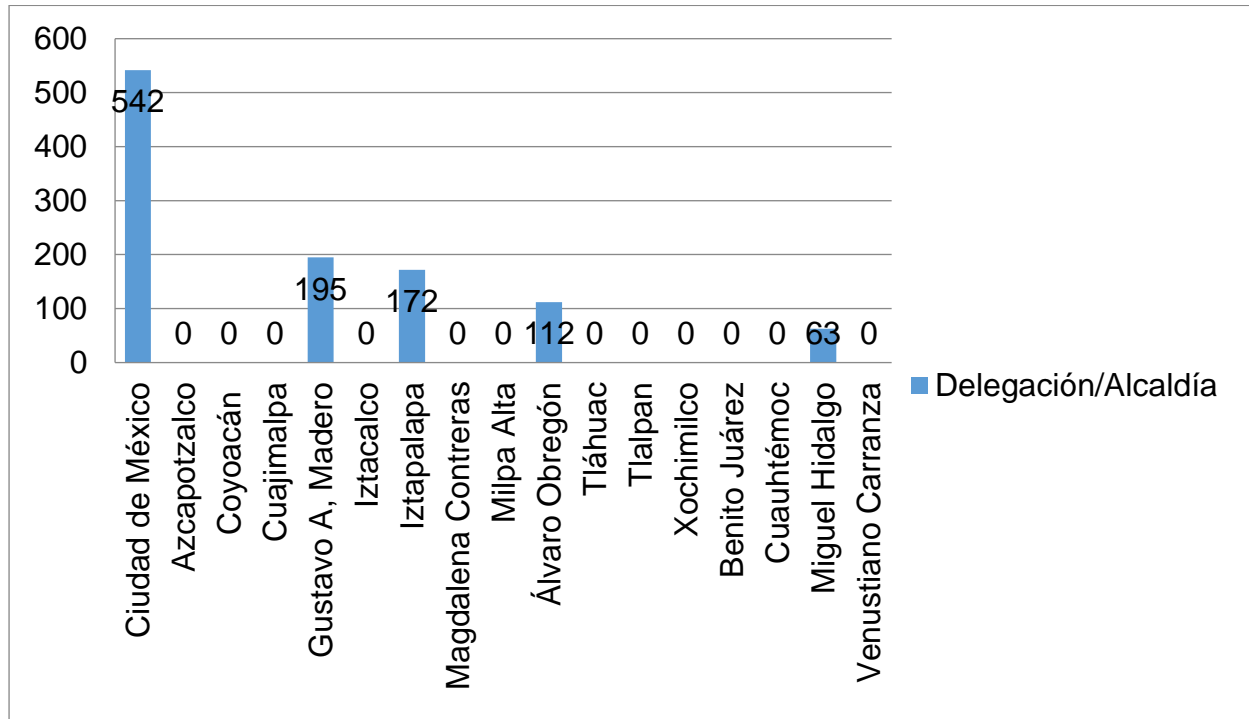
4.2.4. Los triquis en la CDMX

La CDMX es una de las principales entidades receptoras de la población indígena migrante, en particular de la que proviene del Estado de Oaxaca. La capital del país, funge como una zona de atracción de las y los triquis los que representan el 1.46 % de la población triqui migrante del país (INPI e INALI, 2020, s/p). Esto quiere decir que el 2.74% de los triquis se desplazan a una entidad federativa distinta a la CDMX. Lo que es muy revelador porque indica que más de un tercio de la población triqui migrante, se concentra únicamente en la CDMX. La Ciudad de México es una entidad de atracción temporal y permanente, que presenta condiciones para la satisfacción de ciertas demandas de esta población, fundamentalmente las asociadas con la pobreza (INI [2006] y CDHDF [2008] citados por Vega y Gutiérrez, 2015, p. 105). Y ven en la ciudad, una alternativa para mejorar sus ingresos económicos y como un lugar donde pueden tener mejores oportunidades para mejorar su calidad de vida: “Nuestros datos evidencian que mejoran las condiciones de vida de estas familias triquis al (...) (*desplazarse*) desde zonas rurales de Oaxaca a la ciudad de México, y en particular mejora su ingreso económico, su escolaridad y su alimentación” (Mendoza, 2006, pp. 48-49).

La población triqui que llega a la CDMX está distribuida, según la estimación con los datos de la *Encuesta Intercensal* (INEGI, 2015), en cuatro de las 16 alcaldías de la CDMX

donde hay presencia de miembros del grupo triqui: Gustavo A. Madero, Iztapalapa, Álvaro Obregón y Miguel Hidalgo (citada en INPI y el INALI, 2020, s/p).⁵³

Gráfica 5. Población triqui migrante a la CDMX por alcaldías, México, 2015



Fuente: Elaboración propia con base en la estimación del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) / Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (2020). *Atlas de los Pueblos Indígenas de México*. México: INPI / INALI, s/p.

El INPI y del INALI (2020, s/p) estiman la presencia de 542 triquis. La alcaldía con más triquis es Gustavo A. Madero (195), seguido de Iztapalapa (172) y al último Miguel Hidalgo (63). Las alcaldías en las que no hay presencia de población triqui son, Azcapotzalco, Coyoacán, Cuajimalpa, Iztacalco, Magdalena Contreras, Milpa Alta, Tiáhuac, Tlalpan, Xochimilco, Benito Juárez, Cuauhtémoc y Venustiano Carranza.

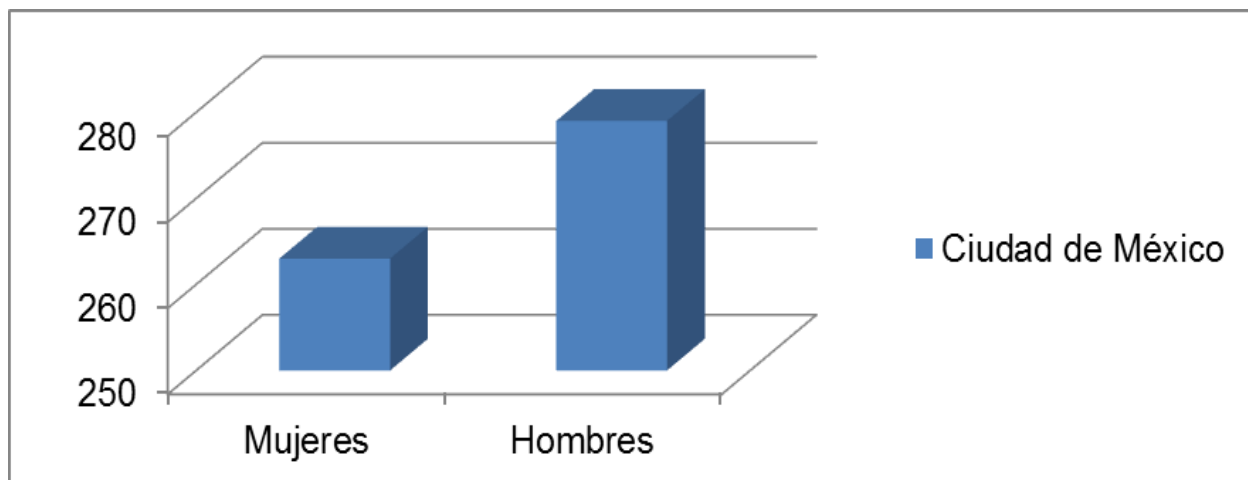
La elección de una alcaldía u otra depende de las oportunidades que se les otorgue para mejorar su calidad de vida. El PNUD ([2010-2015] citado por Forbes, 2019, s/p) señala que la: “Dependencia de la ONU destaca a la (...) alcaldía (...) Miguel Hidalgo, en niveles

⁵³ En 12 alcaldías no se identifica la presencia de población triqui.

elevados del Índice de Desarrollo Humano (IDH)”. Este dato cobra relevancia debido a que esta alcaldía es una de las cuatro a las que se desplaza la población triqui. La alcaldía Miguel Hidalgo es la segunda⁵⁴ que se posiciona mejor en este indicador con *.917 puntos* (Forbes, 2019, s/p). En el caso de Gustavo A. Madero, Iztapalapa, Álvaro Obregón no son consideradas en la lista de alcaldías con mejor IDH, debido a sus bajos niveles de desarrollo comparativamente con la Benito Juárez. Sin embargo son alcaldías en las que predomina el comercio informal en vía pública, actividad económica-productiva característica de las poblaciones triquis en la CDMX (Eslava, 2012, p. 125). Por consiguiente estas alcaldías les generan mayores oportunidades para mejorar su calidad de vida mediante la venta de productos en el espacio público a pesar de que legalmente no es permitida esta actividad.

A partir de la información estadística del INPI y del INALI (2020) que a continuación se presenta, se puede observar que en la CDMX se estima la presencia de un mayor número de hombres (279) que de mujeres (263) (citada en INPI e INALI, 2020, s/p).

Gráfica 6. Números absolutos de Población triqui en la CDMX, México, 2015



Fuente: Elaboración propia con base en la estimación del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) / Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (2020). *Atlas de los Pueblos Indígenas de México*. México: INPI / INALI, s/p.

⁵⁴ La alcaldía identificada con mejor IDH es la Benito Juárez debido a que alcanza *.944 puntos* (Forbes, 2019, s/p).

Como se muestra en la gráfica anterior, es relevante la diferencia del número de mujeres en la CDMX con respecto al de los hombres triquis. Esto quiere decir que a la CDMX quienes más se desplazan son los hombres (Cariño, 2012; Lewin y Sandoval, 2007).⁵⁵

Con relación a los desplazamientos de las familias triquis, un hombre triqui que vive en la CDMX comenta en una entrevista que comenzó a detectarse un incremento en el movimiento de las familias triquis a la CDMX a partir de la década de los 80's y 90's, como consecuencia de los cambios políticos y formas de gobierno en las regiones triquis. Ya que a partir de las décadas señaladas, la elección de las autoridades en Oaxaca se dio mediante el voto. Y esta forma de elegir a las autoridades se contraponía con las formas de gobierno indígenas y los usos y costumbres, donde los indígenas no son tomados en cuenta, particularmente los adultos mayores no participaban como lo hacían anteriormente (Migrante triqui [2010] citado por Cariño y Martínez, 2012, p. 34). Para los triquis, la intervención de organismos e instituciones gubernamentales como mediadores en las decisiones relativas a las comunidades de origen fue muy significativa en la medida en que veían que su participación estaba siendo negada.

Un dirigente del pueblo triqui comenta en una entrevista que las familias en la CDMX, al arribar buscaban incorporarse en los colectivos triquis que llevaban residiendo en la ciudad más tiempo que ellos, con el propósito de obtener mayor representatividad como grupo indígena (Acevedo [2006] citado por Cariño y Martínez, 2012, p. 46). Las familias triquis se unían con otras familias del mismo grupo étnico para fortalecer la identidad indígena. El desplazamiento a la CDMX se realiza en grupos familiares numerosos (París, 2012, p. 16). Una de las características resaltables de las familias triquis, es que son unidas incluso fuera de sus comunidades de origen y las niñas y los niños triquis regularmente no residen en solitario en la ciudad capital. Este dato es importante porque

⁵⁵ Para el registro estadístico de la presencia de hombres y mujeres triquis en la CDMX se debe dar el autorreconocimiento de su origen étnico independientemente de residir fuera de sus comunidades de origen. Este autorreconocimiento es relevante particularmente cuando se realiza en los contextos urbanos.

permite explicar que las familias triquis al migrar lo hacen con sus hijos, quienes asumen la decisión de sus familiares de cambiar su residencia a la CDMX.

Algunos triquis que se desplazaron a la CDMX cuando eran jóvenes, continuaron sus estudios y lograron concluir una carrera universitaria. Lo que significa que la migración a la CDMX les dio la oportunidad de mejorar los niveles de escolarización (Eslava, 2012, pp.132-133). Lo que también es un hecho, es que la calidad de vida de las niñas y los niños triquis en la ciudad capital es superior a las de sus comunidades de origen (INI-PNUD [2001], INEGI [2000], Ramírez y Ramírez [1997] citados por Vega, 2007, p. 8). Por consiguiente, al residir en la CDMX éstos son beneficiados en la medida en que tienen más oportunidades educativas.

Por otra parte, los *jóvenes* varones de las familias triquis comúnmente se desplazan a la CDMX sin que necesariamente los acompañen sus familiares y hay una tendencia de algunos jóvenes a tal alejamiento físico de sus familiares (Cariño, 2012a, pp.141-142). Sin embargo, no se desprenden completamente porque a pesar de la distancia geográfica de sus comunidades de origen, conservan intactos los vínculos con sus familiares y su identidad étnica. Zuanilda ([2005] citada por Cariño, 2012a, p. 147), comenta en una entrevista que los jóvenes triquis conservan el uso de la primera lengua (L1) continúan comunicándose con sus familiares residentes en las comunidades de origen y utilizan las prendas de vestir tradicionales del pueblo triqui, a pesar de que también reproducen ciertas *costumbres* de la CDMX como teñirse el cabello y utilizar piercing expresando la influencia en ellos de la cultura urbana. Sin embargo, los jóvenes triquis siguen manifestando algunas características culturales como la lengua triqui en los contextos urbanos como la CDMX, y reafirman el vínculo con sus comunidades de origen mediante su participación en las celebraciones del pueblo triqui.

Con respecto a la población triqui que migró a la CDMX, se encontró que hay presencia de cuatro colectivos.

Cuadro 4. Familias triquis residentes en la CDMX, México, 2002-2011

Autor (es) /Año	Población	Familias	Generaciones estudiadas	Ubicación
Vargas y Flores (2002)	Mujeres y hombres	104	No especifica	Ciudad de México
Mendoza (2006)	Jóvenes, mujeres y hombres	5	2	Zona de la Merced, alcaldía Venustiano Carranza
Vega (2007)	Niñas, niños, jóvenes, hombres y mujeres	60	2	Alcaldía Iztapalapa
Castillo et. al., (2011)	Niñas, niños, hombres y mujeres	40	1	Alcaldía Iztapalapa

Fuente: Elaboración propia con base en la información recuperada de Vargas y Flores, *et. al.*, (2002). Los indígenas en las ciudades de México: el caso de los mazahuas, otomíes, triquis, zapotecos y mayas. *Papeles de POBLACIÓN*, (34), p. 238); Mendoza (2006). Saberes de mujeres y varones triquis respecto de la crianza de sus hijos: cambios y continuidades generacionales. *Salud colectiva*, 2(1), p. 48); Vega (2007). *Factores de la deserción escolar de niños, niñas y adolescentes triquis en la Ciudad de México*. (Tesis de Maestría). México: Universidad Pedagógica Nacional: p. 33); Castillo *et. al.*, (2011). *Las prácticas culturales de los niños triquis de entre 7 y 12 años: un estudio de caso del centro comunitario "Maíz"*. (Tesis de Licenciatura). México: Universidad Pedagógica Nacional: p. 47).

Los colectivos señalados, el 50% concentran un total de 209 familias triquis ubicados en la alcaldía Iztapalapa y en las familias reportadas se integran dos generaciones (Vargas y Flores, 2002; Mendoza, 2006; Vega, 2007; Castillo *et. al.*, 2011). Lo que revela que existe una tendencia de asentamiento de varios años, con la presencia de una segunda generación de la población triqui en la CDMX. También se observa que en el 50% de los colectivos triquis existe presencia de niñas, niños y jóvenes, aunque no en todos los

colectivos residen niñas y niños triquis. Lo que permite reafirmar que las niñas y los niños triquis no se desplazan solos a la ciudad capital como sucede con los jóvenes (Cariño, 2012a, pp. 141-142). Por el contrario, únicamente migran a la CDMX en compañía de sus padres.

En la CDMX, en los triquis y particularmente ante las diferencias de género, se sigue presentando la discriminación. Cohen y Sánchez ([2001] citados por Flores, 2018, s/p.) afirman que: “Debido a que la mayoría de los desplazados está compuesto por mujeres y niños, las mujeres no sólo enfrentan la discriminación de clase y raza, sino también la desigualdad de género (...) en las sociedades receptoras” (s/p). Las mujeres en las ciudades como la CDMX, enfrentan tensiones culturales debido a su condición cultural y de género, en la medida en que la discriminación por género no es privativa de un contexto rural o urbano. Sin embargo, en los contextos urbanos, es más notoria la diferencia étnica y racial, dada la alta proporción de población no indígena comparativamente con el número de poblaciones indígenas. Las mujeres triquis enfrentan el rechazo, no solo por ser indígenas, en muchos casos por ser monolingües o debido a que tienen poco manejo del español, o simplemente por ser mujeres, generando menos oportunidades laborales y sociales en comparación con los varones. El desplazamiento geográfico ocasiona que: “En cada uno de los espacios a los que se dirigen las mujeres se (...) (*enfrenten*) a problemáticas específicas. Los problemas se incrementan pues muchas de ellas no hablan español, no encuentran trabajo, no tienen vivienda (...)” (Cariño, 2012, p. 117). En este sentido, se expresa la vulnerabilidad generada por la desigualdad social, la que se fundamenta en las carencias principalmente económicas y laborales que enfrentan las y los triquis en su lugar de origen, y que continúan recibiendo como migrantes en las zonas de atracción (Eslava, 2012; París, 2012; Vega y Gutiérrez, 2015).

4.3. Aspectos culturales de las y los triquis

El concepto de cultura es muy amplio porque implica el tratamiento de lo relativo a una cosmovisión étnica, prácticas políticas, religiosas, medicinales, entre otras. Sin embargo, para fines de esta investigación se abordarán únicamente las diferencias de género y lingüísticas.

La primera arista de análisis para caracterizar la cultura triqui se deriva de como se ha llevado a cabo la conformación social del grupo triqui.⁵⁶ La cultura es entendida como resultado de un constructo histórico y social, debido a que han sido las y los triquis, quienes han creado su propia cultura mediante las relaciones que se establecen entre los miembros del grupo a partir de la división de las actividades en la vida colectiva con base en la participación social y en los roles que asume cada uno de los miembros del grupo (Lewin y Sandoval, 2007). Esta participación se expresa en las prácticas cotidianas que realizan al interior de sus comunidades, a la vez que responde a las interacciones con otro tipo de poblaciones con las que conviven, interactúan y se vinculan. Poblaciones no indígenas que habitan en las comunidades aledañas con las que existen encuentros o desencuentros culturales, los que definen la forma en la que se relacionan los propios miembros del grupo triqui (Lewin y Sandoval, 2007, p. 11).

4.3.1. La lengua como factor de identidad

En términos históricos la cultura mixteca es la predecesora de la cultura de los triquis (Lewin y Sandoval, 2007, pp. 6–7). Los mixtecos y los triquis comparten un mismo marco cultural. No obstante, el grupo triqui mantiene diferencias respecto a otros grupos étnicos, debido a que conserva su lengua y tiene formas de organización específicas de la vida social de la comunidad. Los autores anteriormente citados afirman que: “(...) si algo pudiera diferenciar o caracterizar a los triquis es precisamente la vitalidad idiomática y la organización socio-territorial” (p. 7). Los triquis son una entidad cultural que destaca por el uso de la lengua originaria pero también por las formas de organización y participación social para realizar las actividades grupales.

En la cultura triqui es importante destacar el papel que juega el idioma triqui en la conformación de su identidad como grupo étnico: “Para los triquis, el idioma es el principal diacrítico para diferenciarse de los demás” Lewin y Sandoval (2017, p. 12). Por lo tanto,

⁵⁶ Dicha conformación se ha llevado a cabo mediante la lucha política por el “poder”, debido a que este ha sido objeto de múltiples tensiones en las relaciones sociales sobre todo en la región de San Juan Copala, Oaxaca. Cabe señalar que dichas tensiones son históricas, debido a que es un hecho que ha suscitado enfrentamientos armados en las comunidades triquis, pero a su vez, contribuyó a la transformación de la organización de la vida pública del pueblo triqui (Lewin y Sandoval, 2007).

su idioma es un elemento de diferenciación y reconocimiento para las y los integrantes del grupo triqui con respecto a otros pueblos indígenas, y su uso es parte de la reconstrucción permanente que hacen de la identidad colectiva y por ende personal. El idioma en la cultura triqui, les identifica independientemente de su ubicación geográfica, y se conserva y reafirma en las interacciones con las demás personas que comparten esta característica lingüística.

El idioma permea la organización social al interior de su propia comunidad, en lo referente a las relaciones sociales que establecen, al tipo de interacciones que realizan, así como, con las formas en las que participan y se involucran en las actividades colectivas: “(...) el idioma triqui es el vehículo de comunicación cotidiana en las comunidades y tiene una funcionalidad en todos los contextos asociados a la “cultura diferenciada” (Lewin y Sandoval, 2007, p. 26). El tipo de uso que le otorgan a su idioma, es una de las prácticas culturales que realizan y que adquieren mayor proximidad con su cultura indígena, dado que a partir de él construyen su realidad y todos los elementos simbólicos que aparecen en su vida cotidiana.

Lewin y Sandoval (2017, p. 12) afirman que: “Los triquis no utilizan una palabra para referirse a sí mismos en términos de una colectividad”. Sino que emplean distintos términos lingüísticos y el uso de estos términos, varía según la ubicación de los triquis en Oaxaca. Por esta razón, ninguna de las nominaciones utilizadas en la comunidad, son específicas para señalar al grupo triqui en conjunto. Por ejemplo: en la localidad de San Juan Copala se utiliza Xnánj Nu’, mientras que en Chichahuaxtla, Nánj Ní’in y en San Martín Itunyoso, Stnáj ni’. Por su parte, en Santo Domingo del Estado, se emplea, Tnánj ní’in (Lewin y Sandoval, 2007, p. 12).

En primer lugar, las y los triquis no se autodenominan como tal sino que asumen las distintas variaciones lingüísticas empleadas por la comunidad para referirse a sí mismos y distinguirse de otros grupos. La categoría “triqui” es una construcción social que se hace sobre el grupo desde el exterior de su cultura. En otras palabras, se impone como una forma de reconocimiento que le otorgan otras perspectivas culturales. En segundo lugar, esta categoría expresa la diferencia cultural que se hace en una sociedad diferenciadora de las personas en función de las características lingüísticas, incluso al interior del grupo

triqui, a pesar de las similitudes en las perspectivas culturales las cuales son compartidas. Esto representa una problemática cultural a la que se enfrentan en algunos contextos por fuera de su comunidad, por ejemplo al desplazarse a la CDMX y en su incorporación a los espacios colectivos como la escuela.

A diferencia de lo antes mencionado, el grupo triqui utiliza una palabra específica para distinguir a las personas de acuerdo a sus características sexuales. La palabra empleada para nombrar a las mujeres es *yugue'* y para los varones, *dini'*: "(...) la distinción entre sexos permea los términos de parentesco: *yugue'* femenino, *dini'* masculino (...)" (Lewin y Sandoval, 2007, p. 20). El rol que juega el idioma en la composición de los géneros define las relaciones sociales que establecen las y los integrantes del grupo triqui. En este sentido, la composición de los géneros es un atributo cultural de todas las sociedades, sin embargo, en el caso particular de las y los triquis, la manera en que se manifiesta este rasgo es a partir de las características de su idioma. Mediante este componente cultural se emplean expresiones lingüísticas al interior de las comunidades triquis en Oaxaca, que contribuyen a designar a cada uno de los sexos. Y esta característica es lo que distingue la cultura triqui de otras perspectivas culturales. Además, la composición del género se manifiesta en las prácticas sociales que realizan dentro y fuera de su comunidad. Lo que también lleva a pensar que las dinámicas de los géneros, se reproducen en las instituciones escolares donde participan y se relacionan socialmente.

Las relaciones sociales en particular las que suceden entre los géneros expresan características de diferenciación de su cultura con respecto a otras perspectivas culturales, lo que muestra la relevancia que le atribuyen a las diferencias de sexo (Lewin y Sandoval, 2007). Por ende, una manera en la que se expresan las diferencias de género es el nombre que se les asigna a partir de su sexo y es con el que se autorreconocen como parte del grupo triqui.

4.3.2. La lengua triqui como vínculo con la comunidad de origen

El estado de Oaxaca, como región originaria de las y los triquis, ha sido el lugar en el que este grupo étnico ha desarrollado su forma de vida. En las zonas de atracción o de asentamiento, los triquis tienen la necesidad de insertarse en una nueva cultura (Vega y Gutiérrez, 2015). La movilidad geográfica a lo largo del tiempo, les ha obligado a despojarse lentamente de prácticas culturales. Sin embargo, hay prácticas que se mantienen vigentes y que se siguen reproduciendo, Lewin y Sandoval (2007, p. 27) dicen que: "(...) la lengua triqui sigue reproduciéndose en los nuevos contextos migratorios". El uso de la lengua triqui adquiere relevancia, en tanto que les hace socialmente visibles y diferenciables, y les permite reafirmar su identidad étnica-lingüística.

Es a partir de la práctica de su idioma que se fortalecen sus prácticas culturales. Mientras más se hable el idioma triqui en una determinada región, más posibilidades tienen para reafirmar su identidad étnica. El uso del idioma de los triquis se vincula con las posibilidades para que se autorreconozca como grupo étnico al migrar frente a las diferencias culturales que enfrentan en la CDMX, y que dificultan su autorreconocimiento y las expresiones de las diferencias de género de su cultura. Las oportunidades de autorreconocimiento y para la manifestación de las diferencias de género en contextos distintos a los que nacen, están mediados por la representatividad de hablantes de la lengua triqui a partir del número de personas existentes, por lo que los vínculos idiomáticos son más cercanos en su lugar de origen, donde es más posible el uso de la primera lengua (L1) y por ende la vitalidad de su cultura en donde se hallan contenidas sus diferencias de género.

Por ello, las y los integrantes de la etnia triqui cuando se desplazan a la CDMX, ya sea de manera temporal o permanente, y se incorporan a las instituciones escolares enfrentan este tipo de desigualdad lingüística, ante las limitaciones y las pocas oportunidades para el uso de la primera lengua (L1) en las aulas multiculturales a las que asisten, ya que esto depende de cuantas niñas y cuantos niños hablan la lengua triqui. No obstante, dicha idea no es suficientemente explicativa de la problemática de la participación escolar de los triquis en escuelas urbanas, frente a las restricciones para utilizar su lengua en los centros escolares y para expresar sus diferencias de género.

4.3.3. Prácticas culturales y las diferencias de género

Las características culturales de la cultura triqui expresadas en las diferencias de género, responden a las formas específicas de participación en las actividades cotidianas en su comunidad organizadas de manera diferenciada con base en el sexo de las personas, y por ende, esto incluye la presencia de estas dinámicas en las instituciones escolares como se mostrará en el capítulo siguiente.

Como parte de la cultura de las y los triquis dentro y fuera de su lugar de origen, el género es un componente presente en los roles sociales diferenciados atribuidos a los hombres y a las mujeres en las actividades colectivas. En ese sentido, la reflexión se orienta a repensar la manera en que se concibe el género y las implicaciones sociales que tiene para las personas pertenecer al género femenino o masculino.

En la triqui, se asignan roles diferenciados para hombres y mujeres en las actividades sociales y productivas. Sin embargo, el pueblo triqui, permite que ambos participen en todas las actividades colectivas, y las mujeres al igual que los varones realizan actividades en el campo y para la venta de productos generados a partir de dicha actividad. Actividades que han traído una mayor participación de las mujeres en las actividades diferenciadas por el género:

Si bien en las representaciones sociales de los triquis existe una asignación de tareas y espacios diferenciales para cada género, no obstante en la práctica tanto hombres como mujeres pueden compartir determinadas actividades, aunque es más frecuente que sea la mujer quien apoye cuando es necesario el trabajo identificado con el rol masculino como pueden ser la siembra o la venta de su producción agrícola (Mendoza, 2006, pp. 50-51).

Así mismo, los triquis manifiestan las diferencias de género mediante la vestimenta: “Con un mayor grado de diferenciación, la indumentaria también sirve para mostrar y reconocer el origen de las personas, particularmente el de las mujeres” (Lewin y Sandoval, 2007, p. 14). Las mujeres como miembros del grupo triqui asumen una vestimenta que les caracteriza de acuerdo a la región triqui a la que pertenecen. En el caso de las mujeres la vestimenta es confeccionada de manera específica que incluso genera distinciones

entre ellas mismas pero a la vez reafirma la identidad cultural que les permite participar en el grupo, de acuerdo al lugar de residencia dentro de la comunidad triqui. A los hombres, culturalmente no se les atribuye un determinado atuendo.

Las diferencias de género se mantienen vigentes, a pesar del desplazamiento geográfico que realizan, particularmente a la CDMX. A la vez, los lugares a donde se desplazan se convierten en espacios para desarticular las concepciones introyectadas sobre los roles de género, debido a que tienen la posibilidad de reconfigurar estas asignaciones culturales dadas las actividades que realizan las mujeres y los hombres. Mendoza (2006, p. 57) afirma que:

Existen indiscutiblemente diferencias tanto en Copala como en México DF entre los géneros ya que en los grupos domésticos estudiados cada uno tiene asignado funciones específicas relacionadas con la supervivencia de dichos grupos, pero observamos que en el medio urbano se flexibilizan las normas comunitarias, lo cual genera la posibilidad (...) de involucrarse en roles incluso no asignados tradicionalmente a su género (...).

Este acercamiento a las realidades sociales de las mujeres y los hombres tanto en los contextos rurales como urbanos, contribuye a comprender como los roles de género son transformados en las ciudades en la medida que los contextos urbanos ofrecen mayores oportunidades para la participación social de las mujeres y los varones. A partir de este cambio, es que se reconstruyen las concepciones de los géneros, y con ello, cambian las realidades sociales para los integrantes del pueblo triqui debido a que el desplazamiento territorial conlleva una transformación en la vida colectiva del propio grupo.

4.4. Condiciones educativas de la población triqui

En este subapartado se caracterizan los niveles de escolaridad y los contextos educativos de las poblaciones triquis en las escuelas urbanas. Un aspecto a considerar es que la educación de los triquis ha sido fuertemente afectada en el ámbito local y nacional, debido a la falta de una atención educativa integral por parte del SEM, las escuelas y los docentes. Aunado a que en las políticas educativas aún no se ha resuelto cabalmente las exigencias que devienen de las realidades educativas multiculturales. Se requiere para ello, reconocer en la práctica educativa la importancia del reconocimiento a la diversidad

sociocultural en todos los niveles de atención educativa. Esto quiere decir que es necesario que todas las instituciones y actores educativos no concentren sus esfuerzos en la escolarización únicamente de las poblaciones no indígenas sino también se focalice la atención a las poblaciones indígenas como la triqui que asiste a algunas escuelas urbanas.

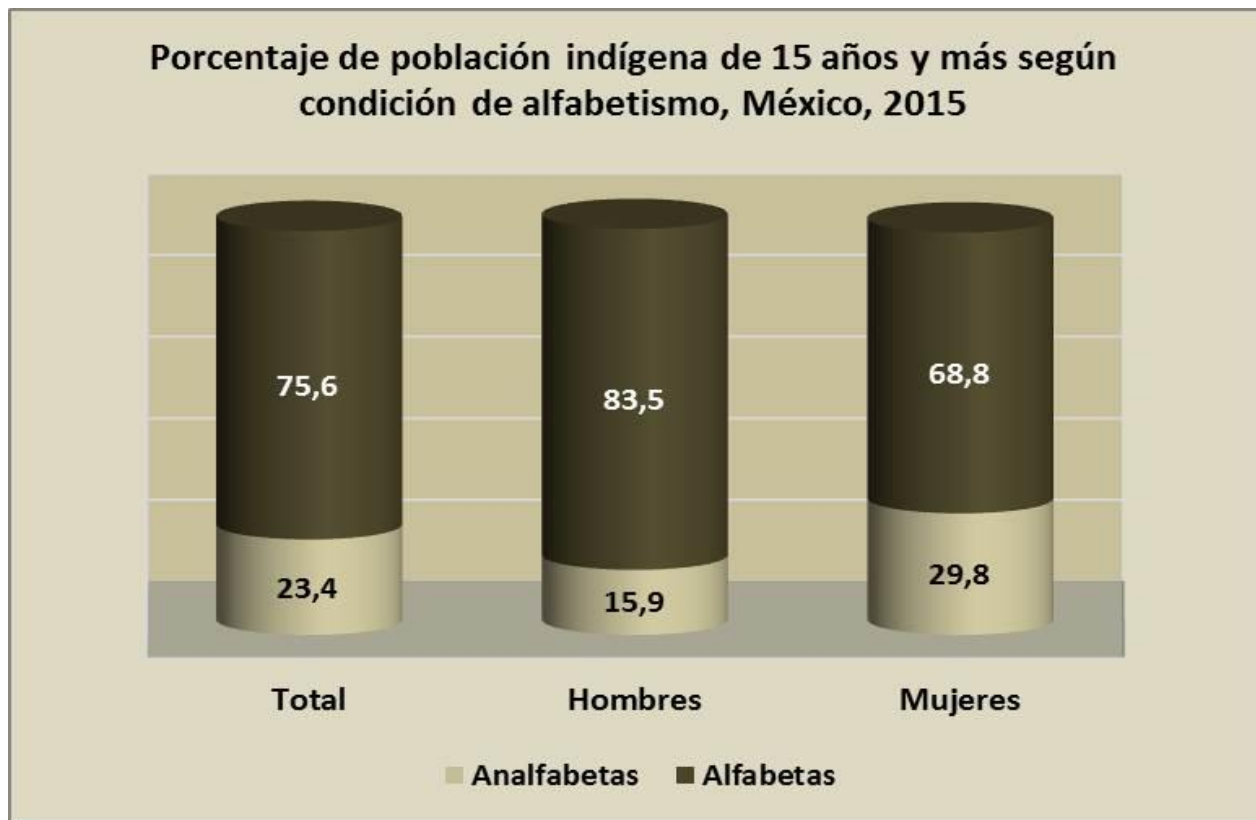
Además, hoy en día todavía siguen habiendo algunas niñas y niños triquis que no asisten a la escuela, y de no atenderse el problema educativo oportunamente, más tarde se convertirán en adultos con una deficiencia de saberes y conocimientos básicos como leer y escribir. La carencia de escolarización conlleva problemáticas sociales y educativas para las y los niños triquis, como las dificultades para comunicarse, socializar y participar en cualquier otro tipo de actividades. Se trata de que todas las niñas y los niños triquis deben ser escolarizados pero con calidad, porque de nada sirve que la mitad de la población triqui tenga acceso al servicio educativo sino se les ofrece una educación pertinente. Sino que es indispensable contribuir al incremento en los niveles de escolaridad de los triquis y lograr ofrecerles una educación con calidad para poder garantizar la permanencia educativa de las y los niños triquis en las escuelas ubicadas en las comunidades de origen y en las ciudades. Para mejorar las condiciones educativas de las poblaciones triquis es necesaria una educación intercultural.

4.4.1. Los bajos niveles de escolaridad

La falta de escolarización de este grupo indígena, se refleja en que para el año 2010 casi un tercio de la población triqui no sabía leer y escribir (INEGI [2010] citado por INALI, 2021a, s/p). Si bien es cierto que entre el año 2000 y 2010 hubo ligero un incremento en el número de triquis alfabetizados a nivel nacional (INEGI [2010] citado por INALI, 2021a, s/p), y en el 2010, más de cuatro quintas partes de la población triqui estaba escolarizada en el nivel primario (INEGI [2010] citado por INALI, 2021, s/p). Esto no significa que se ha logrado garantizar el ejercicio del derecho a la educación de las y los niños triquis, porque no basta con que haya disminuido el número de analfabetas triquis sino que es necesario pensar en que no debería de haber triquis analfabetas.

Según el *Censo General de Población y Vivienda* (INEGI, 2000, p. 64), el 59.2% de la población triqui era analfabeta. Para el año 2015 se reporta que había disminuido al 23.4% lo que representaba a personas de 15 y más años de edad (INEGI [2015] citado por INALI, 2020, s/p). Lo que significa que en esta década y media disminuyó considerablemente el número de personas triquis analfabetas (35.8%). Para el año 2016, Oaxaca presentaba el 16% de analfabetas a nivel estatal, porcentaje que era superior a la media nacional mientras que una de las microrregiones triquis (Constancia del Rosario y Santiago Juxtlahuaca) presentaba el 29% de personas de 15 años y más analfabetas (SDSH, 2016, p. 18).

Gráfica 7. Población triqui de 15 años y más alfabeto y analfabeto por sexo, México, 2015



Fuente: Recuperado del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) / Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (2020). *Atlas de los Pueblos Indígenas de México*. México: INPI / INALI, s/p.

Con base en la gráfica anterior, se reportó que para el año 2015 la tasa de analfabetismo en la población triqui de 15 años y más es de 23.4% y alfabetismo 75.6%, y que hay más

mujeres analfabetas comparativamente con los hombres debido a que es de 29.8% en las mujeres mientras que en el caso de los hombres únicamente es de 15.9%. De modo que el 83.5% de los hombres y el 68.8% de las mujeres son alfabetas (INALI, 2020, s/p). Esto quiere decir que hay más hombres alfabetas que mujeres, con una diferencia de 14.7%.

El analfabetismo entre la población triqui genera dificultades para los que no saber leer particularmente cuando se desplazan a las ciudades, quienes no solamente enfrentan la pobreza, la falta de trabajo, la carencia de viviendas y la discriminación, entre otras consecuencias adversas asociadas a la falta de competencias para la lectura y la escritura (Vargas y Flores, 2002, p. 242). Juanita ([2010] citada por Cariño, 2012, p. 117), una mujer indígena triqui comenta en una entrevista que:

Cuando llegué a México tenía miedo, tenía miedo de perderme, del metro, a todo, pero ya poco a poco va uno acostumbrando, ahorita puedo andar bien no sabe uno leer pero va uno preguntando la gente dice y va uno y ya.

El testimonio da cuenta de las dificultades que enfrentan en la CDMX, al “no saber leer”, como es su miedo al trasladarse al interior del Sistema de transporte Colectivo Metro, ya que no es capaz de comprender la información de los letreros. Sin embargo, esta carencia por parte de algunas mujeres se sustituye con otras estrategias de comunicación como señala la entrevistada.

La baja escolaridad en el pueblo triqui es un indicador que expresa su rezago social. Al respecto, el Instituto Nacional para la Mujeres (Inmujeres, 2000) señala que: “En cada grupo indígena la situación es diferente (...) (*en relación al rezago en la*) instrucción (...) los grupos con mayores porcentajes (...). En el caso de los hombres, dos grupos alcanzan 50 por ciento: el pame y triki” (p. 11). Esto quiere decir, que en el año 2000 los triquis son uno de los grupos con mayor rezago educativo, especialmente en el caso de los varones. No obstante mejoró en los últimos años el nivel de instrucción para los varones triquis como se observa en la siguiente gráfica, debido a que para el año 2015 se estimaba que había reducido el porcentaje con rezago educativo al 16.5%. En esta década y media se redujo este indicador (33.5%) para la población masculina triqui.

Gráfica 8. Instrucción en la población triqui por sexo y niveles educativos, México, 2015



Fuente: Recuperado del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) / Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (2020). *Atlas de los Pueblos Indígenas de México*. México: INPI / INALI, s/p.

En el 2015, casi un sexto de los hombres triquis enfrentaba dificultades para escolarizarse y 83.5% de los hombres estaba escolarizado. Esto quiere decir que los varones son uno de los grupos con menor rezago educativo, comparativamente con las mujeres que alcanzan un índice de 28.9% en este indicador. Lo que significa que casi duplican la cifra de rezago de los varones triquis. No obstante 71.1% de las mujeres asiste a la escuela, lo que es importante analizar porque muestra que poco más de un tercio de la población femenina triqui recibe instrucción.

El nivel de instrucción en la primaria para las mujeres triquis (16.3%) es menor al de los varones triquis (18.1%), al igual que en la secundaria, porque para las mujeres es de 17% y para los hombres es de 20.8%. La tendencia de la baja escolaridad de las mujeres triquis comparativamente con los hombres persiste en los siguientes dos niveles

educativos, debido a que el índice de escolaridad de las mujeres en el nivel medio superior es de 13% y para los hombres es de 17%, y en el nivel superior 4.9% de las mujeres triquis y 5.8% de los varones están escolarizados. Vale la pena destacar que las niñas y niños triquis en la primaria enfrentan menos desventajas en su escolarización, respecto a la población triqui femenina en otros niveles educativos (secundaria, medio superior y superior). No obstante, las mujeres triquis enfrentan mayores desventajas en el ejercicio del derecho educativo comparativamente con los varones, en todos los niveles educativos a excepción de la primaria porque en general, presentan altos índices de rezago en la instrucción.

En la educación superior se observan menos disparidades con relación a la escolarización para las mujeres y los varones triquis, debido a que la diferencia por sexo tan solo es de .9%, con respecto a otros niveles educativos como el nivel medio superior en donde la diferencia es significativamente mayor (3.8%).

Adicionalmente, las desigualdades sociales que históricamente han enfrentado las mujeres triquis por acceder a los espacios públicos como la escuela, dieron lugar a una lucha social por parte de las mujeres triquis para defender su derecho a la educación (Flores, 2018). Ya que las mujeres triquis enfrentan un desafío mayor en la educación en comparación con las mujeres de poblaciones no indígenas, debido a que además de que es limitada su escolarización por su origen cultural a ello se suma su condición de género.

Respecto a la escolarización de las y los niños triquis para el año 2010 el INEGI ([2010] citado por INALI, 2021, s/p), informó que la población triqui censada de 6 a 14 años de edad hablante de lengua indígena fue de 6,445 personas, a partir de esta encuesta se estimó que 5,647 niñas, niños y adolescentes asistían a la escuela y 767 no asistían (31 personas encuestadas no dieron información sobre su escolaridad). Esto significa que el 87.61% de la población triqui de 6 a 14 años asistía a la escuela, 11.90% no asiste y 0.48% no expreso su condición escolar. A partir de lo anterior se expresa que la mayoría de la población infantil triqui que debe cursar la educación básica asiste a la escuela. Sin embargo, todavía existe un grupo minoritario de triquis que no asisten por distintas razones. Lo que expresa la necesidad actual de garantizar la escolarización de las niñas y los niños triquis en apego al derecho a la educación establecido en la CPEUM.

Fortalecer el acceso a la educación de esta población indígena posibilita mayores oportunidades para mejorar sus condiciones de vida. Oportunidades que son negadas en sus comunidades de origen⁵⁷ y que crecen aún más con los desplazamientos por las condiciones adversas que enfrentan en los lugares a donde arriban.

Con relación a los servicios educativos que prevalecen en los lugares de origen, Lewin y Sandoval (2007) afirman que: “La migración, la irregularidad de los servicios escolares y la violencia e inestabilidad política han repercutido—en Copala especialmente— en la discontinuidad de este servicio” (p. 32). En los lugares de recepción o de asentamiento temporal o definitivo las y los niños triquis, al incorporarse a las escuelas sus diferencias culturales representan un obstáculo para su participación en las actividades escolares. Vega y Gutiérrez (2015, p. 104) afirman que:

Cuando la institución escolar reconoce y fomenta la participación de los niños, lo hace desde una concepción occidental de la niñez que homogeneiza la diversidad cultural y restringe la participación ciudadana de los niños a la mera expresión de sus opiniones en todos los asuntos que les competen.

En las instituciones escolares los métodos didácticos son poco pertinentes, ya que los procesos de enseñanza-aprendizaje no son articulados a los saberes y conocimientos de las poblaciones indígenas. Aunado a otras condiciones educativas en el aula que restringen la comunicación y limitan la participación escolar de las niñas y los niños triquis. Por ejemplo, el no reconocimiento de las lenguas autóctonas, de sus prácticas culturales y de su cosmovisión indígena, componentes culturales que son indispensables para la participación escolar de las y los niños triquis, y que contienen sentidos y significados que solamente pueden manifestarse en la participación escolar.

Los centros escolares poco contribuyen a la participación escolar, sobre todo de aquellos que pertenecen a un grupo étnico como el caso de los triquis, quienes habitualmente quedan relegados al interior de las escuelas debido a su condición étnica. Por lo que es necesario un replanteamiento en la educación que se otorga a las minorías étnicas,

⁵⁷ En las comunidades de origen, las instituciones escolares generalmente no cuentan con la infraestructura en condiciones adecuadas que permita la realización de las actividades escolares.

comenzando por desarticular las concepciones reduccionistas de lo que implica el ejercicio de la ciudadanía en los espacios escolares a fin de fortalecer una participación que posibilite la inclusión de perspectivas culturales diversas, en la medida en que aportan nuevos significados para la construcción de contextos educativos promotores de relaciones escolares respetuosas de la diversidad cultural, étnica y lingüística.

4.4.2. Las y los niños triquis en las escuelas de la CDMX

Es notoria la problemática que representa el desplazamiento para las niñas y los niños triquis que estudian en alguna escuela del estado de Oaxaca y que migran con sus familias o con otros miembros del grupo étnico (Mendoza, 2006; Lewin, 2017). La condición de desplazamiento les significa el tener que asistir a la escuela en las zonas de atracción y llevar consigo sus diferencias culturales y de género.

Ante el abandono e interrupción de su escolarización en sus lugares de origen, las niñas y los niños triquis que cursan la educación en entidades distintas a las de sus comunidades de origen como la CDMX, enfrentan distintos tipos de complicaciones: "(...) los niños tienen más dificultades para asistir a la escuela, todo se compra y para ello se necesita dinero" (Cariño, 2012, p. 117). La vulnerabilidad que los caracteriza se manifiesta en los espacios escolares, lo que dificulta su permanencia y continuidad educativa.

Una de las dificultades que enfrentan los triquis en su proceso educativo en contextos urbanos, es la poca valoración que los docentes otorgan a su cultura en los centros escolares a través de actitudes de desprecio a sus prácticas culturales. Vega ([2007] citado por Vega y Gutiérrez, 2015, pp. 111-112) afirma que los docentes señalan, ante la inasistencia de las y los niños a las actividades escolares que:

Son cuestiones culturales o de educación. Es muy común que si es para fiesta pues falta (el muchacho/a), si hay faena pues falta. Si es la fiesta de su pueblo se van a la fiesta del pueblo, si hay mitin (...) se reúnen, si tienen que trabajar urgentemente, si hay que vender no pus (sic) también (...) y aquí es donde se atrasan los niños.

Las condiciones educativas de las escuelas urbanas a las que asisten los niños triquis en la CDMX, en algunos casos no son favorables, debido a que su incorporación supone

enfrentar un contexto cultural distinto al de su comunidad. En las escuelas urbanas, algunos profesores pueden no estar de acuerdo con las prácticas culturales específicas de las y los niños triquis, quienes para cumplir con las reglas escolares les representa el rompimiento con los vínculos culturales de su localidad de origen. Si bien, es cierto que las inasistencias ocasionadas por las actividades comunitarias que realizan los niños triquis, a la larga generan un atraso escolar, también es importante otorgar reconocimiento a sus prácticas culturales. En este sentido, Vega y Gutiérrez (2015) afirman que: “(...) para algunos maestros la existencia de esas prácticas pone en entredicho la calidad moral de los padres de familia como buenos cuidadores (...)” (p. 112). La cita anterior expresa la falta de conocimiento de la cultura indígena por parte de algunos docentes en las escuelas, en la medida en que desconocen los sentidos y significados que los triquis le otorgan a las prácticas culturales que realizan.

Es indispensable que las escuelas urbanas, continúen mejorando las condiciones educativas de los indígenas como los triquis, debido a que el SEM no otorga un auténtico reconocimiento a la diversidad cultural: “El sistema educativo regular no atiende a los indígenas en tanto tales, ni es consciente ni sensible de su diversidad lingüística y cultural” (Vega y Gutiérrez, 2015, p. 128). Razón por la que las y los niños triquis, siguen siendo objeto de exclusión educativa debido a su condición cultural y lingüística al ser invisibilizados sus atributos culturales y al no ser reconocida su existencia como colectivo sociocultural diferenciado del resto de la sociedad.

En el *Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo* (PNUD) ([2010] citado por Horbath y Gracia, 2018, p. 153), se señala que: “(...) los índices de desarrollo en materia educativa de la población de habla indígena muestran un rezago notorio respecto de los promedios nacionales: el 75 por ciento no ha terminado la primaria (frente al 36% del promedio nacional) (...)”. Las cifras presentadas, muestran que los integrantes de las poblaciones indígenas mantienen niveles bajos en educación primaria, puesto que únicamente el 25% de las personas que ingresan, logran concluir dicho nivel académico en comparación con la población no indígena, en la que el 64% concluye. De modo que este indicador de rezago educativo, muestra las limitaciones que enfrentan los grupos indígenas para su

participación escolar en la escuela primaria, entre otras causas, debido a las condiciones educativas poco favorables que enfrentan en los centros escolares.

4.4.3. Por el reconocimiento de las diferencias culturales en las escuelas

En la mayoría de las escuelas urbanas en la atención educativa que se otorga a los niños indígenas no se contempla sus diferencias culturales desarrollando procesos educativos que lejos están de proporcionar condiciones educativas pertinentes para la población indígena. Ante esta realidad el Estado Mexicano ha realizado diversas reformas educativas para el reconocimiento de las diferencias culturales en las instituciones escolares. De acuerdo con la SEP ([2007] citada por Vega y Gutiérrez, 2015, p. 116):

En respuesta a las demandas culturales indígenas, hubo una serie de cambios importantes en México, que obligaron al sistema educativo a comenzar la transición de una concepción de ciudadanía de estatus a otra de proceso, es decir, a iniciar la formación de una ciudadanía democrática e intercultural: en el año 1992 el Estado mexicano reforma la Constitución para incluir, en su Artículo 4o, la definición del país como multicultural y plurilingüe; en el año 1997 la educación primaria destinada a poblaciones indígenas cambia su denominación, de educación bilingüe bicultural a educación intercultural bilingüe; en el año 2001, se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, que por primera vez plantea la educación intercultural para toda la población y la educación culturalmente pertinente para los indígenas en todos los niveles educativos; en el año 2003 se expide la Ley de Derechos Lingüísticos, que entre otras cosas, reconoce el derecho de la población indígena a la educación bilingüe, independientemente del nivel educativo o del tipo de escuela al que asista (Schmelkes, 2003), y más recientemente, la transformación educativa, planteada en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, junto con los objetivos señalados en el Programa Sectorial de Educación, donde los planes de estudios para la educación básica incluyen contenidos para la atención a la diversidad y la importancia de la interculturalidad.

La participación de los indígenas en los asuntos de la vida pública en México ha sido facilitada por distintas instituciones y organizaciones que han colaborado para construir una educación que beneficie a todos los sectores de la población, particularmente para favorecer a las condiciones educativas de los grupos étnicos mediante el reconocimiento

de su cultura y sus derechos lingüísticos. En este sentido, las políticas educativas de las últimas tres décadas, han sido un parteaguas para los triquis, puesto que son parte de la población indígena, quienes han sido beneficiados por los cambios estructurales y normativos que regulan la educación en México.

Otra de las contribuciones es el cambio en la concepción socializada por el Estado Mexicano (EM) hasta antes de la década de los 90's, para referirse a la ciudadanía de los indígenas. Desde la que se promovió el reconocimiento a la diversidad cultural mediante la incorporación del principio de la interculturalidad. Transformación educativa que dio origen a la educación intercultural bilingüe que tuvo como propósito principal el ofrecer mayores oportunidades educativas para la población indígena en la escuela primaria. Para a partir de ahí transitar de una educación del reconocimiento a la diversidad cultural a una educación promotora del respeto a la identidad cultural de los pueblos indígenas. Debido a que este componente cultural, permitiría mayor inclusión de los indígenas a la educación, generando procesos escolares satisfactorios para el cumplimiento de las demandas de este sector de la población. Ya que se trata de educar con pertinencia cultural, porque mediante la recuperación de este principio pedagógico, sería más alentador el panorama educativo para los grupos étnicos y, un avance significativo en la mejora de sus condiciones educativas (Vega y Gutiérrez, 2015).

CAPÍTULO V. PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS TRIQUIS EN LA ESCUELA PRIMARIA

En este capítulo se abordarán las formas diferenciadas de participación escolar de las niñas y los niños triquis en escuelas primarias de la CDMX, concretamente las que están ubicadas en la zona centro de la Ciudad. Lo que a continuación se expone, se apoya en la recuperación de diversos estudios etnográficos sobre la cultura triqui y la forma como se desenvuelven los niños triquis en las escuelas de nivel primario. El propósito fundamental de este capítulo es realizar un análisis sobre los comportamientos diferenciados de las niñas y los niños triquis en las actividades escolares al interior de algunas escuelas primarias de la CDMX.

Los contenidos de este capítulo se estructuran a partir de distintos niveles de análisis. En el primero se formula una contextualización sobre la participación de los niños (as) triquis en escuelas urbanas, y en el segundo, se caracterizó su participación escolar con base en las experiencias documentadas en zonas urbanas.

5.1. Las escuelas primarias urbanas y la participación escolar de las y los niños triquis

En la participación escolar de los niños triquis en las escuelas urbanas se presentan dificultades en el proceso educativo por sus orígenes culturales y lingüísticos. Autores como Villa (1981), Molina y Hernández (2006), Martínez y Rojas (2006), Saldívar ([2006] citado por Yanes, 2006), Vega (2007), Raesfeld (2009), Castillo *et. al.*, (2011), Mar (2011), Blanco (2017) y Horbath y Gracia (2018) coinciden en que la población infantil indígena habitualmente enfrenta dificultades en las escuelas urbanas debido a que la educación que en ellas se otorga no coincide con la cultura indígena de estos alumnos y poco promueve el reconocimiento a la pluralidad lingüística y cultural que caracteriza a la sociedad mexicana. Por lo que la población infantil indígena no se integra con facilidad a las actividades escolares cuando se utilizan referentes escolares poco pertinentes con su cultura y lengua. Sus prácticas y saberes culturales son invisibilizados, y con ello, se limita la manifestación de sus orígenes viéndose las y los niños subsumidos en los procesos de *asimilación cultural*, a partir de los cuales progresivamente van perdiendo su identidad étnica. La educación escolarizada en los contextos urbanos para los niños indígenas sobrepone una lógica distinta a sus formas de educación comunitaria y familiar alejada

de los aprendizajes adquiridos en la cultura de origen. Sin embargo, algunos logran superar las dificultades culturales que viven en la educación escolarizada urbana, y mantienen vigente la relación *escuela-comunidad* en su participación en las actividades escolares (Molina y Hernández, 2006; Castillo, *et. al.*, 2011; Gelover y Da Silva, 2013).

5.1.1. Las escuelas urbanas como espacio de tensión, confrontación y transformación cultural

Autores como Horbath (2013) y Martínez, Mendieta, Villarroel, Dorantes, Orihuela, y Cruz (2015) señalan que para las niñas y los niños indígenas sigue siendo vulnerado el ejercicio de su derecho a la educación, ya que a pesar de que acceden a las escuelas enfrentan dificultades para permanecer en ellas, debido a diversos factores demográficos, socioeconómicos, políticos, culturales y educativos, que no solo dificultan el acceso al SEM sino también la participación escolar de las poblaciones indígenas una vez incorporadas a las instituciones escolares.

El Estado Mexicano, ha llevado a cabo complejos procesos de *asimilación y aculturación*⁵⁸ mediante la educación que recibe la población infantil indígena buscando su adaptación a las condiciones educativas estandarizadas por el SEM. Lo que lejos de ayudar a la participación escolar acentúa la desvinculación de las actividades escolares, ya que las diferencias culturales suponen un obstáculo para el ejercicio de esta participación.

⁵⁸ La política de aculturación propone el encuentro de dos lógicas culturales diferenciadas en un mismo espacio social, lo que ocasiona tensiones debido a que una lógica cultural continuamente pretende sobreponerse a la otra. Sin embargo, la cultura que trata de ser modificada, hace frente a la cultura *dominante* mediante el *fortalecimiento de sus prácticas culturales* para mantener su vigencia en la sociedad (Mujica, 2002, p. 2). Algunas de las características de la aculturación son el *cambio cultural* y la *difusión cultural* que consiste en socializar una cultura indígena mediante los vínculos sociales entre distintos grupos culturales (Ortiz [1940] citado por Haefner, 2010, pp. 10-11). La aculturación se explica mediante el concepto de *transculturación*, lo permite reflexionar que los indígenas atraviesan en el proceso de aculturación por una fase de *deaculturación*. Esta última fase implica la deconstrucción de la cultura comunitaria y la generación de una cultura renovada denominada *neoculturación* integrada por valores, y prácticas culturales diferentes a la cultura originaria (Herkovits [1936] citado por Haefner, 2010, p. 10).

En las ciudades, las políticas educativas y las escuelas de educación básica están distanciadas de la atención educativa para las poblaciones indígenas, debido a que los alumnos con una cultura indígena requieren de una educación pertinente mediante el reconocimiento a su identidad cultural y lingüística. Por lo que la inserción escolar de los indígenas sigue siendo un reto para el SEM, dada la falta de una educación con perspectiva intercultural en las escuelas urbanas, ya que si el abordaje de los contenidos curriculares, la práctica docente, y en general, las actividades escolares, se realizarán con una visión intercultural los centros escolares urbanos dejarían de ser espacios excluyentes de alumnos caracterizados por la diversidad sociocultural, y por lo tanto, de los pueblos originarios (Gelover y Da Silva, 2013; Molina y Hernández, 2006). Por lo que, es necesario modificar la forma de atención educativa a los niños culturalmente diferenciados, y es indispensable, el diseño y la instrumentación de estrategias educativas para lograr el encuentro cultural de la población infantil triqui y no triqui en las aulas multiculturales.

En las escuelas urbanas las y los niños indígenas enfrentan dificultades para el reconocimiento de sus prácticas culturales, lo que limita su intervención en las actividades escolares porque comúnmente los docentes desconocen su lengua, valores, costumbres, tradiciones y prácticas culturales. Las diferencias culturales son percibidas negativamente y la dinámica escolar no recupera la diversidad sociocultural por el contrario homogeneiza la educación imponiéndoles la cultura dominante, lo que contribuye a la discriminación racial, lingüística y cultural. Por lo que la educación escolarizada enfrenta un desafío tanto en las escuelas de la CDMX como en la zona metropolitana (*como el centro de la CDMX*) (Raesfeld, 2009; Rebolledo, 2009; Bertely ([1998] y Czarny ([1995] citadas por Bertely y González, 2013); Paradise y Hann ([2009] citados por Gelover y da Silva 2013); Blanco, 2017; Horbath y Gracia, 2018). Este desafío, requiere cambiar la práctica educativa alejada del reconocimiento de las características multiculturales y plurilingües de los estudiantes dando lugar a una nueva práctica escolar que fomente la participación escolar de las y los niños indígenas en las actividades escolares diarias (Molina y Hernández, 2006). Esto con la finalidad, de revitalizar las prácticas culturales y potenciar la manifestación de los significados atribuidos a las

realidades sociales a partir de la cosmovisión de los alumnos indígenas.⁵⁹ Por esta razón es necesario que las escuelas urbanas implementen una educación basada en una perspectiva intercultural, que permita promover procesos de enseñanza-aprendizaje que valoren la pluralidad cultural y lingüística, que favorezca la eliminación de jerarquías entre niños triquis y no triquis basadas en ideas prejuiciosas, y por lo contrario que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se potencien las aptitudes, habilidades y conocimientos que poseen cada uno de los alumnos independientemente de sus diferencias étnicas.

Paralelo a las situaciones que enfrentan en la escuela, las y los niños triquis viven un proceso de integración a la cultura urbana que modifica su forma de participación en los centros escolares, cambios que se manifiestan en los juegos, los saludos, el lenguaje, la vestimenta, entre otros. Sin embargo los indígenas, se resisten a la asimilación cultural, lo que se observa en su participación en los espacios escolares donde expresan algunos componentes de su cultura. Por ejemplo, se comunican entre ellos en su primera lengua y replican los roles de género adquiridos en su cultura indígena. En este sentido, la participación escolar de las y los niños indígenas da como resultado dos procesos continuos y complementarios de socialización adquirida mediante: la educación comunitaria⁶⁰ y la educación escolarizada en los contextos urbanos.⁶¹ El aprendizaje en cada uno de estos procesos, contiene una lógica cultural diferenciada.⁶² En este sentido, la escuela urbana transforma la identidad indígena a partir de la cultura escolar que

⁵⁹ La cultura integra un conjunto de componentes culturales como la cosmovisión, los saberes, los símbolos, las prácticas, los ritos y los mitos.

⁶⁰ Consiste en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en la comunidad de origen mediante la crianza, a partir de la que las y los niños pertenecientes a una cultura indígena adquieren una identidad étnica. Los procesos de aprendizaje en la educación comunitaria, son colectivos basados en el acompañamiento de los adultos.

⁶¹ En los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en las escuelas urbanas comúnmente se fomentan un conjunto de valores de una cultura nacional, además es caracterizado como individualista, debido a que refuerza algunos valores como la "competitividad" entre las y los niños.

⁶² En el contexto comunitario, las niñas y los niños aprenden con base en una cultura oral, mientras que en el entorno escolar lo hacen desde una lógica cultural escrita.

recupera los valores de la sociedad mayoritariamente no indígena (Villa, 1981; Rebolledo, 2009).

Distintos autores como Raesfeld (2009), Blanco (2017) y Horbath y Gracia (2018) coinciden en que en México, las niñas y los niños indígenas al desplazarse junto con sus familias a las ciudades, son permeados por la ideología dominante, valores y formas de interacción de este espacio urbano. Por lo que, las y los niños de origen indígena enfrentan un conflicto de identidad cultural de manera permanente. La modificación de la identidad se produce a partir de observar los comportamientos de las niñas y los niños no indígenas, con el propósito de replicarlos y así evitar la manifestación de sus características culturales que muestran su condición indígena, o bien, prefieren mantenerse apartados de sus compañeros (as), para no ser el centro de atención y ser rechazados por algunos compañeros y docentes. Villa (1981) afirma que:

Es un hecho que tal como hoy está orientada la educación primaria para los niños indígenas está generando en ellos el deseo de “ser blancos” y un fuerte rechazo a ser (*indígenas*), hablar (*indígena*) o vestir de (*indígena*). La escuela primaria es causa de migración y abandono de la cultura nativa (p. 100).

Las escuelas urbanas primarias poco contribuyen a que las niñas y los niños triquis comuniquen sus expresiones culturales y lingüísticas en la participación escolar mediante el uso de la palabra o los atuendos característicos de sus regiones originarias, debido a que refuerzan prácticas de rechazo hacia la diversidad cultural que progresivamente va profundizando en un desarraigo identitario de los indígenas. Es necesario reflexionar que debido a que la cultura indígena es adquirida en las comunidades de origen, las niñas y los niños triquis escolarizados en los centros escolares de las ciudades migran con las diferencias culturales. Por lo que es necesario fortalecer una educación que no ignore las necesidades educativas de la diversidad cultural.

Al abordar las implicaciones que tiene la educación en centros escolares urbanos en la participación escolar de las y los niños triquis, es importante recuperar la noción de ciudadanía para entender con qué perfil educativo son escolarizadas las y los niños triquis y no triquis. En este sentido, la construcción de una ciudadanía es uno de los propósitos de

la educación nacional. Por lo que la educación es orientada con base en los valores de la ciudadanía.

Gelover y Da Silva (2013) afirman que la escuela es concebida como un espacio de reafirmación de la *ciudadanía*,⁶³ y esta ciudadanía, únicamente es alcanzada mediante la participación. Reafirmación en la que están involucrados los indígenas, debido a que son considerados ciudadanos en términos jurídicos y políticos. Sin embargo, en los centros escolares urbanos es limitado su reconocimiento como ciudadanos y es permeada su participación escolar. Situación que debiera cambiar en la sociedad para contribuir a la reafirmación cultural e identitaria de los triquis en las escuelas urbanas, ya que la no reafirmación de la ciudadanía conlleva el ocultamiento de los orígenes culturales de las poblaciones indígenas.

En la sociedad existe una especie de filtro cultural que clasifica a las personas tomando como base la categoría de *ciudadanía*, a partir de la que se otorgan oportunidades para la participación. La escuela refuerza esta clasificación mediante el otorgamiento de oportunidades distintas en la participación escolar para las poblaciones indígenas y no indígenas, que si bien las oportunidades desiguales no son manifestadas explícitamente, están condicionadas a partir del uso y manifestación de las expresiones lingüísticas y culturales en las actividades escolares (Gelover y Da Silva, 2013). Lo que ocasiona que los niños indígenas se mantengan al margen de estas actividades, debido a que no cuentan con los referentes lingüísticos y culturales que les permitan participar. Esta perspectiva reduccionista sobre la ciudadanía generada en la sociedad ha sido un parte aguas para la participación escolar de la población infantil triqui en las escuelas urbanas, porque ha propiciado el no reconocimiento de la diversidad cultural de los diferentes grupos étnicos que conforman las aulas multiculturales.

⁶³ Comúnmente las poblaciones indígenas no son reconocidas en las realidades educativas, a pesar de que son reconocidas en la categoría de ciudadanía y mantienen una relación con el Estado, en la medida en que gozan de un status legal, moral e identitario como lo define Cortina (2009).

5.2. Participación escolar de alumnos triquis y no triquis

A pesar de la influencia de los comportamientos, valores, y formas de socialización que reciben los niños triquis en su interacción con sus compañeros no indígenas, los niños triquis rescatan algunas características culturales de sus comunidades de origen y los mantienen vigentes aunque no siempre visibles, puesto que comúnmente tratan de responder mediante sus acciones a los marcos culturales socialmente establecidos por las poblaciones urbanas, esto como resultado de una *hibridación cultural*⁶⁴ (Castillo, *et. al.*, 2011). Las autoras anteriormente citadas afirman que:

(...) los vínculos que los niños de 7 a 12 años de la comunidad de MAIZ establecen, dependen en gran medida de las personas con las que interactuarán <<cara a cara>> en los distintos espacios donde desarrollan su vida cotidiana como en la escuela y en la comunidad y en segundo lugar, son vínculos indirectos que establecen con los antecesores a través de los legados (pp. 27-28).

Las y los niños triquis expresan comportamientos aprendidos en sus relaciones familiares y comunitarias, combinándolo con lo que aprenden de sus compañeros con los que interactúan en la escuela. La participación escolar es producto de diversos encuentros con sus compañeros y maestros. Por lo que es necesario contribuir al intercambio cultural en el aula.

La construcción de las actitudes de los niños triquis de la *comunidad de MAIZ* en las formas de colaboración con los niños no triquis en la escuela, dependen de los contextos socioculturales en los que se desarrollen previamente, así como de las personas con las que comúnmente se vinculan en distintas esferas de la vida: social, familiar y cultural (Castillo *et. al.*, 2011).

En lo relativo a los comportamientos de los padres frente a la participación escolar de sus hijas e hijos, la falta de implicación familiar en las actividades escolares, manifiesta poco

⁶⁴ Castillo *et. al.* (2011) afirma que esta consiste en un proceso de fusión cultural de dos perspectivas distintas, sin que esto signifique la pérdida absoluta de alguna de sus características diferenciadas.

interés por las actividades de los centros educativos (Castillo, *et. al.*, 2011). Según los autores anteriormente citados, los vínculos que establecen en la escuela comienzan a debilitar su identidad cultural como indígenas, a pesar que deciden limitar cualquier expresión cultural por miedo a ser identificado o discriminados por su origen cultural.

5.2.1. Discriminación cultural, lingüística y racial en la participación escolar

La participación escolar de las y los niños indígenas en las escuelas urbanas, es determinada por la discriminación racial y/o étnica. Algunos niños y niñas indígenas son víctimas de agresiones por parte de sus compañeros en los grupos escolares, quienes se expresan de manera ofensiva de ellos dados sus orígenes culturales y lingüísticos (Rebolledo, 2009; Gracia y Horbath, 2019). En estos centros escolares se reproducen prácticas prejuiciosas y actitudes discriminatorias y racistas dirigidas a los grupos étnicos (Gracia y Horbath 2019). Y en éste sentido, Rebolledo (2009) afirma que: “(...) el racismo afecta al conjunto de actividades escolares y limita la incorporación de los alumnos indígenas a las tareas regulares de la escuela” (p. 8).

Por esta causa los niños indígenas son desplazados de las actividades escolares, y son relegados dentro de las aulas por parte de sus compañeros que poseen una cultura urbana. La discriminación hacia los indígenas, y en este caso concreto de las y los niños triquis, es un problema histórico y culturalmente determinado. Dicha determinación histórica, es manifestada en las actitudes y comportamientos de los niños no triquis, que expresan la vigencia en la sociedad de la idea de que los indígenas son inferiores:

(...) estudios realizados con indígenas migrantes (...), sobre etnicidad y escuela (...), reportan que frecuentemente a partir de las actividades escolares que se les proponen, los niños tienen que adoptar referentes que no coinciden con los que son comúnmente utilizados en sus comunidades étnicas, como una estrategia para sobrevivir de la mejor manera posible en la escuela dan lo que les piden que den por lo que los niños viven una especie de “divorcio” entre la especialidad de su casas y la del resto del mundo urbano (Martínez y Rojas [2006] citados por Vega, 2006, pp. 27-28).

Las actividades escolares diseñadas para las escuelas urbanas, en realidad son una imposición para las y los niños indígenas y su no realización compromete su permanencia

educativa. La participación en las escuelas urbanas no es una elección sino un compromiso que tienen que cumplir para poder permanecer en la escuela, o en palabras de los autores citados, es la manera en que *sobreviven* en las instituciones escolares. Para los niños indígenas triquis, la participación escolar implica una desvinculación de su cultura, debido a que perciben poco permisibles las expresiones culturales de su grupo étnico, y de ahí, la necesidad de asumir una identidad cultural distinta para ser aceptados.

Las y los niños triquis tienden a ocultar sus prácticas culturales comunitarias en la participación escolar y adoptan el marco de referencia cultural dominante, compuesto por un conjunto de valores, prácticas, y formas de participación, definidos desde las actividades escolares propuestas. Una construcción sociocultural homogeneizadora sobre el perfil que debería de tener la población infantil que vive en un entorno urbano permea la participación escolar de las y los niños triquis. Lo cual es difícil de lograr, ya que si bien, las y los niños indígenas y los no indígenas comparten una cultura nacional, cada uno de ellos cuenta con prácticas culturales, valores, hábitos, costumbres, tradiciones y celebraciones diferenciadas.

A continuación se señalan algunas de las características culturales, que desde una postura social poco empática con la diversidad sociocultural se esperarían en la participación escolar de los niños que asisten a los centros escolares urbanos. Una de ellas es que los niños deben hablar únicamente español, y si son bilingües, es preferible que dominen una lengua extranjera como el inglés y no una lengua indígena. Otra es que vistan con ropa al estilo urbano y no la vestimenta tradicional de los pueblos indígenas. Así mismo, se conserva la expectativa de que los niños sean de piel blanca y no oscura. Las características lingüísticas, de vestimenta y fenotípicas señaladas, aunque en su reconocimiento como parte de la realidad social y educativa pudiesen ser lastimosas para los integrantes de los pueblos indígenas, es necesario poner la mirada en ellas con el propósito de visibilizar que la sociedad tiene poco conocimiento sobre la diversidad cultural. Los ejemplos anteriormente señalados, ilustran el rechazo que experimentan los niños indígenas como los triquis en su escolarización en las escuelas urbanas como parte de los obstáculos socioculturales generados por el no aprecio a la diferencia cultural que repercute en sus procesos de participación escolar. En las escuelas urbanas, los niños

indígenas son tratados como si fueran inmigrantes,⁶⁵ a pesar de que nacieron en el mismo país.

5.2.2. *La negociación cultural en las aulas*

La realidad educativa que enfrentan las y los niños triquis en las aulas es permeada por distintos procesos culturales que intervienen en la participación escolar, en la medida en que modifican los modos de esta participación.

Las y los niños indígenas al incorporarse en las aulas multiculturales, viven un proceso de *negociación* cultural (Bertely y González, 2013). Esta negociación se realiza en la participación escolar con todos los integrantes del grupo escolar, por lo que es especialmente importante lograr la participación de los alumnos indígenas en las actividades escolares en igualdad de condiciones. Lo que favorece el reconocimiento de los indígenas por parte de sus compañeros no indígenas, a la vez que se contribuye a la socialización de una forma diferenciada, en la medida en que la *negociación cultural* invita al encuentro entre sujetos con orígenes culturales diferenciados que enriquece los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante los intercambios de conocimientos compartidos en la participación escolar.

Los indígenas tienen dos opciones en su incorporación a la sociedad y sus instituciones como las escuelas urbanas. Una de estas opciones, es el desprendimiento del vínculo con sus comunidades de origen. La otra opción, es la de conservar sus orígenes culturales después de su inserción a las escuelas urbanas (Gelover y Da Silva, 2013).

Decisión que es difícil para los triquis, puesto que la opción que elijan traerá consigo distintas implicaciones en la participación escolar, si deciden no expresar sus características culturales, y por el contrario, al elegir la reproducción de los comportamientos de sus compañeros no indígenas enfrentarían retos menores en su

⁶⁵ Al señalar que los niños indígenas son tratados como inmigrantes, se hace referencia a que la lengua, las prácticas culturales y en general la cultura indígena son consideradas por los niños con una cultura no indígena como una cultura distinta, sin tener conocimiento de que los niños indígenas también forman parte de una cultura nacional. Razón por la que todas las personas nacidas en México conforman una misma cultura.

participación escolar. Sin embargo, al ocultar su origen estarán auto negando el reconocimiento de su cultura y contribuyendo a la pérdida de su vigencia, debido a que la cultura necesita que sus miembros continúen reforzando las prácticas culturales para conservar su vitalidad. Por el contrario, si los triquis eligen mantener el vínculo con sus lugares de origen, mediante la expresión de una cultura en la participación escolar, esto les permitirá aportar nuevas bases para su conservación y revitalización. En consecuencia un reto en la participación escolar de las y los niños triquis, es conservar vigente su identidad cultural a pesar de las implicaciones que conlleva manifestarla en las actividades escolares.

Al enaltecer la cultura no indígena se producen confrontaciones en las instituciones escolares urbanas. Mar (2011, p. 98), afirma que a los indígenas:

Sus diferencias culturales les causan problemas en sus relaciones sociales con los otros sujetos educativos, porque sus percepciones y estereotipos no siempre corresponden con los de ellos. Además, creen ser tratados mejor que en las escuelas de sus lugares de origen.

Existe una falsa creencia en las poblaciones indígenas como la triqui, al pensar que en las escuelas de las ciudades tienen mejores oportunidades educativas en comparación con las que reciben en sus comunidades de origen, a pesar de que saben que recibirán malos tratos y que serán objeto de discriminación.

Los conflictos culturales en la escuela urbana se dan porque es un espacio educativo compartido de niños con distintos orígenes culturales, encuentro multicultural que define las características lingüísticas, comportamentales y actitudinales diferenciadas en la participación escolar de las y los niños triquis en las escuelas urbanas. Por lo que, es común que existan tensiones en la interacción que se da en las escuelas urbanas donde asisten niñas y niños indígenas y no indígenas, pero esto no significa que las diferencias culturales deban convertirse en una dificultad educativa que entorpezca la participación escolar de los niños triquis.

Autores como Molina y Hernández (2006), Raesfeld (2009), Mar (2011), Blanco (2017), Horbath y Gracia (2018), Martínez y Rojas (2005), Czarny (2008), Barriga (2008),

Rebolledo (2007), Martínez (2014, 2015), Flores (2015), Czarny y Martínez (2018) y Gracia y Horbath (2019) coinciden en que la participación de los niños indígenas en las escuelas urbanas, es limitada puesto que el uso de la lengua indígena en el aula, es motivo de rechazo por parte de los niños no indígenas. Este rechazo se da porque algunos de los miembros del grupo con una cultura no indígena, excluyen de las actividades escolares a los niños indígenas debido a su condición racial y lingüística, y frenan el ejercicio de la participación escolar de los indígenas. Generalmente, las y los niños triquis son conscientes del rechazo que enfrentan en el aula y en las escuelas urbanas, ya que la discriminación es una realidad social que va más allá de su participación escolar, puesto que se encuentra instaurada en el tejido social y permea la participación en todos los ámbitos de la sociedad.

Sin embargo, progresivamente los niños indígenas van normalizando los prejuicios y asumiendo algunas actitudes en su participación escolar que favorecen al ocultamiento cultural. Por ejemplo no hablan en su lengua originaria, por el contrario para expresarse en las actividades escolares utilizan palabras en español similares a las empleadas por los niños no indígenas y modifican el tono de voz. En su participación escolar, también evitan referenciar a los símbolos y significados de las prácticas culturales de sus comunidades de origen. Con ello sortean los conflictos en la escuela con los niños no indígenas. Gracia y Horbath (2019) afirman que:

La discriminación aparece íntimamente ligada a la lengua, pues esta es la diferencia entre (...) (*poblaciones no indígenas*) e indígenas y se convierte en un obstáculo para comunicarse con compañeros y compañeras, y en la marca que aleja a los indígenas para crear dentro de la escuela grupos y redes de apoyo entre ellos (p. 16).

La discriminación que enfrentan los indígenas como los triquis en las escuelas urbanas es debido a que a los niños no indígenas no se les ha enseñado en las familias, y reforzado desde la formación cívica y ética, que los indígenas representan el origen de la identidad nacional, y que el hecho de que sean indígenas, no es motivo para negarles sus oportunidades de participación escolar.

5.2.3. El uso de la lengua indígena en las actividades escolares

La escuela no ha hecho nada para cambiar el estereotipo que se tiene sobre el indígena y no destaca el valor que deben tener en las actividades escolares. En este sentido, los triquis tienen un valor en la escuela al igual que los niños con una cultura no triqui, por el simple hecho de que pueden llegar a desarrollarse intelectualmente de la misma manera, tan es así que debido a sus desplazamientos tienen la necesidad de aprender el español como segunda lengua, convirtiéndose en niños bilingües. Por el contrario los niños urbanos habitualmente son monolingües en español, ya que no es indispensable aprender una lengua adicional para participar en las actividades escolares. Sí la escuela urbana valorara la importancia del reconocimiento de la lengua de los niños triquis se superarían algunos de los obstáculos generados por la diferencia lingüística y cultural que impiden la participación escolar.

El uso de la lengua originaria por parte de los niños triquis en las actividades escolares, es lo que más inmoviliza sus expresiones en el aula debido a las burlas que reciben. No obstante, que en general las personas con características culturales no indígenas no son capaces de aprender una segunda lengua con la misma rapidez, facilidad y fluidez como lo hacen los triquis. Las y los niños triquis que hablan la primera (L1) y el idioma español tienen a su favor, que por el hecho de ser bilingües se les va a facilitar aprender una tercera lengua, en comparación con los niños que únicamente hablan en español. Además la lengua es uno de los atributos culturales que más guarda relación con sus comunidades de origen. Por esta razón el uso de expresiones lingüísticas en la participación escolar, es percibido negativamente por parte de los niños no triquis lo que produce un distanciamiento con el resto del grupo. Este distanciamiento de los triquis con el resto del grupo, dada la falta de comunicación en las actividades escolares, a su vez contribuye a inhibir la participación escolar en las escuelas urbanas.

La lengua es una característica cultural valiosa para las poblaciones indígenas, sin embargo también es un impedimento para su participación en la escuela debido a que los grupos mayoritarios como las poblaciones no indígenas en los centros escolares urbanos, ejercen presión sobre grupos minoritarios como los indígenas, para que se adapten a los estándares culturales dominantes (Mar, 2011). De manera que aquí se

expresa una dominación lingüística en los espacios escolares urbanos que trasciende en la participación escolar como una fuerza opresora para estas poblaciones no indígenas mediante el desconocimiento de la primera lengua (L1).

5.2.4. *El autoreconocimiento indígena en las aulas*

Las y los niños indígenas, en general, son reservados en el uso de la palabra, únicamente hablan cuando es necesario comunicarse (Mar, 2011). Por ejemplo, cuando realizan alguna actividad en equipo con sus compañeros, equipos que comúnmente integran con los niños de su misma lengua y origen cultural (Mar, 2011).

Las y los niños triquis evitan el autorreconocimiento como indígenas, con el propósito de evitar ser ignorados y no valorados por las y los compañeros de clase. Lo que condiciona su participación en las actividades escolares, adaptándose al contexto lingüístico del aula, por lo menos durante su estancia en la escuela. Esto significa su renuncia a la lengua originaria, lo que progresivamente los aleja de su cultura. Por lo que la escuela urbana no contribuye a un acercamiento de las poblaciones indígenas a la cultura indígena, sino más bien propicia una participación que reproduce una cultura urbana, aunque esto no tenga sentido para poblaciones indígenas como la triqui. Castillo *et. al.* (2011) afirman que: “Los niños hablan español porque para ellos simboliza sentirse parte de otros niños no triquis, es decir, considerarse aceptados por lo que adoptan modismos (*chido, chidear, chidodongo*) que no son propios de su cultura” (p. 79).

Los niños triquis están dispuestos a utilizar en la escuela las prácticas culturales y el idioma español para comunicarse y participar en las actividades escolares debido a la sobrevaloración del idioma de una cultura dominante como la no indígena. Incluso algunos fingen una condición lingüística y cultural no triqui, con el propósito de cumplir con las expectativas que privilegian la cultura dominante, a pesar de que esta decisión en sí misma conlleva el no reconocimiento de su cultura propia. Una razón que pudiese impulsar la decisión de los niños triquis para no utilizar la lengua originaria en el aula, es que empleando el léxico de sus compañeros no triquis les resulta mucho más sencillo la participación en las actividades escolares y evitan ser enjuiciados. Otra razón, es que

igualar a las y los niños no triquis, es una oportunidad para que sea valorada y reconocida su participación en las actividades escolares.

Otro de los retos que enfrenta la población infantil triqui para su participación escolar, es la concepción generalizada que tiene la sociedad acerca de lo que implica ser indígena. Oehmichen ([2007] citado por Horbath y Gracia, 2018, p. 155) dice que:

La dicotomía (*entre pueblos originarios y cultura dominante*) es el fundamento con el que se construyen otras dicotomías: los elementos asociados a los blancos y (*no indígenas*) se vinculan con lo positivo, es decir, con la modernidad y el progreso, mientras que los relacionados con los indígenas se relacionan con el atraso, la ignorancia y lo rural.

Estas ideas sin fundamento menosprecian a los indígenas y enaltecen a los no indígenas. La sociedad en general, todavía mantiene la falsa creencia de que lo rural siempre es indígena y no es así, basta con pensar en que en algunos espacios rurales y urbanos conviven poblaciones indígenas y no indígenas. El planteamiento anterior muestra un reduccionismo, al entender las realidades sociales desde una dicotomía que repercute en la participación escolar de grupos minoritarios como los niños triquis en las escuelas urbanas. Ya que, los pueblos originarios han enfrentado mayores dificultades en su participación escolar, debido a los arquetipos construidos sobre las personas, con base en su origen cultural y/o étnico. En el planteamiento de la cita anterior también se expresa la postura de la sociedad mexicana frente a las poblaciones indígenas y no indígenas y las implicaciones culturales que trae consigo el pensamiento de que las y los indígenas son menos valiosos que las poblaciones no indígenas por el simple hecho de tener características físicas y culturales distintas al grupo mayoritario de la sociedad.

Una las prácticas recurrentes en los niños indígenas para evitar la discriminación en la escuela, es reunirse con otros niños que pertenecen a su mismo grupo étnico. Integrando subgrupos de compañeros que seleccionan tomando en cuenta su afinidad cultural, esta forma de agrupación les permite generar relaciones empáticas que favorecen el encuentro con su cultura y lengua originaria aún fuera de sus comunidades (Gracia y Horbath 2019).

Martínez y Rojas ([2006] citados por Vega, 2007, pp. 27-28) y Mar (2011), también al identificar la discriminación de los niños indígenas por sus compañeros en la escuela urbana señalan que éstos intentan superar los juicios de valor hacia su persona, mediante el desarrollo de las actividades escolares en compañía de niños que pertenecen a su mismo grupo étnico y generar un ambiente escolar que no implique riesgos de agresiones o señalamientos negativos por parte de sus compañeros no indígenas. En consecuencia los niños triquis deciden no participar en las actividades escolares, incluso cuando sus profesores se lo solicitan, evitando toda interacción innecesaria con sus compañeros y docentes con el propósito de hacer pasar por inadvertida su condición étnica (Vega, 2007).

5.2.5. Expresiones de género de las niñas y niños triquis

Una de las características culturales manifestadas por los indígenas en la participación escolar en escuelas urbanas, son las conductas asociadas con las diferencias de género. Estas conductas son adquiridas por los niños indígenas como parte de su cultura y es importante señalarlas debido a que son replicadas al interior de las aulas, específicamente en las interacciones que establecen los niños varones indígenas con sus compañeras indígenas y no indígenas. Las conductas asociadas a los roles de género son expresadas mediante actitudes de rechazo a la realización de las actividades escolares con sus compañeras y en gestos de indiferencia hacia las niñas en los trabajos en equipo (Jacobo y Armenta, 2018).

Los niños indígenas reproducen las conductas de género aprendidas como las agresiones, el rechazo y la falta de empatía con sus compañeros del sexo contrario en los contextos escolares urbanos, incluso generando conflictos en las aulas (Bertely, 2000).

5.2.6. Actividades escolares lúdicas, un espacio para la participación escolar de las y los niños triquis

Es importante subrayar que la participación escolar de los triquis se caracteriza por las diferencias de género manifestadas en actividades escolares como el juego como se

describe a continuación, debido a que expresan comportamientos de género desde su cultura.

Está documentado en investigaciones realizadas en escuelas urbanas con niños indígenas migrantes, que las actividades escolares relativas al juego son un espacio para el encuentro entre los niños con una cultura indígena y no indígena, incluso logran la participación con sus compañeros del sexo contrario (Castillo, *et. al.*, 2011; Mar, 2011). Lo que en sí mismo expresa que el juego permite a los niños (as) indígenas superar en los centros escolares de las ciudades, las limitaciones que trae consigo la diferencia cultural y los estereotipos de género.

Siguiendo esta línea de pensamiento el juego es una de las actividades escolares, en el que conjuntamente participan las niñas y los niños triquis, debido a que superan los estereotipos de género y raciales aprendidos en los contextos comunitarios. La superación de los estereotipos a su vez, permite eliminar las dificultades en las relaciones sociales al interior de la escuela que impiden lograr la colaboración de las y los niños triquis en las actividades escolares (Castillo *et. al.*, 2011). De modo que el juego a pesar de que es una actividad escolar del curriculum oculto, tiene cierta influencia en los comportamientos de las y los niños triquis en el aula y esto se ve reflejado en la participación escolar. Razón por la que es importante señalar que el juego en las escuelas urbanas es un espacio para la recreación que permite reivindicar el valor de las prácticas culturales y de género comunitarias de las poblaciones indígenas.

En este sentido es importante señalar que el juego contribuye al encuentro de la diversidad sociocultural y de género, siendo un componente importante en la participación escolar para combatir las conductas de género y raciales desde una visión cultural, que generan formas de manifestación restringidas para las expresiones culturales de las niñas y los niños triquis. De manera que estos niños, mantienen un comportamiento en el que no reproducen los estereotipos culturales y de género en actividades escolares como el juego. Lo que en sí mismo favorece a construir procesos de enseñanza-aprendizaje orientados por una perspectiva educativa intercultural receptora con la diversidad sociocultural.

La eliminación de los estereotipos de género en el comportamiento de las y los niños triquis migrantes a las ciudades, genera un cambio en la participación de estos niños, puesto que contribuye a que se expresen con menos prejuicios en las actividades escolares. Lo que en sí mismo ayuda a que las niñas y los niños triquis se relacionen libremente en espacios colectivos. Por esta razón se observa que las niñas y los niños triquis juegan con otros niños no indígenas y del sexo contrario sin que esto genere dificultades de entendimiento adicionales a las que usualmente implica cualquier relación social. Algunos de los juegos que practican los triquis con sus compañeros en la escuela, son: *atrapadas* y *fútbol* (Castillo *et. al.*, 2011).

En el planteamiento anterior se refuerza que el juego es fundamental en las relaciones sociales de poblaciones indígenas como los triquis al interior de las escuelas urbanas, debido a que contribuye a una participación escolar incluyente con la diversidad social, cultural y de género, en la medida en que favorece a que las y los niños triquis se despojen de las ideas introyectadas en las comunidades de origen, en lo relativo a la determinación histórica y cultural de los espacios, actividades sociales y juegos que le corresponde a cada una de las personas con base en su sexo. La eliminación de los estereotipos de género se observa en los juegos en los que participan las y los niños triquis, debido a que desde una cultura de género, el *fútbol* y las *atrapadas* son considerados como un juego exclusivo de los varones, debido a la fuerza que se requiere emplear en estos juegos. Sin embargo las niñas triquis también juegan fútbol sin que este comportamiento afecte sus relaciones con los niños triquis. Por esta razón se revela que actividades escolares como el juego contribuyen a seguir avanzando hacia la igualdad de oportunidades en la participación escolar de las niñas y los niños triquis.

También es posible encontrar escuelas urbanas en las que las niñas y los niños indígenas tienen menos limitaciones en su participación escolar a pesar de la diferencia sociocultural. Sin embargo esto es consecuencia de que, contrario a algunas escuelas urbanas, en esos espacios educativos se recupera un modelo de educación intercultural que otorga reconocimiento a la cultura originaria. Razón por la que las niñas y niños indígenas socializan con sus compañeros (as) y docentes en las actividades escolares y

la condición cultural no significa una problemática en la participación escolar (Czarny [1995] citada por Robles y Czarny, 2013, p. 131).

5.3. Relación estudiantes triquis-docente en la participación escolar

Con relación a la participación de los niños (as) indígenas y el vínculo con el docente, Paradise y Hann ([2009] citadas por Gelover y Da Silva, 2013, Pp. 226-227); Paradise y Hann ([2009] y Bertely [2013]) y Paradise y Hann ([2009], Rogoff, Paradise, Mejía, Correa y Angelillo [2010] y Gaskins [2010] citados por Czarny y Martínez, 2018, p. 263) refieren que en las actividades colectivas al interior de las escuelas, estos niños (as) en su participación, son los protagonistas en las tareas que realizan, en la medida en que ellos autodirigen los procesos colaborativos con sus compañeras y compañeros para la realización de las actividades escolares. Razón por la que el docente únicamente adquiere el rol de observador y guía en estas actividades, puesto que pretende reforzar la autonomía de los niños indígenas en la participación escolar⁶⁶, en correspondencia con los valores aprendidos en las comunidades de origen. Situación que contribuye a la manifestación de las prácticas socioculturales diferenciadas de estos niños en las escuelas urbanas.

Otra investigación realizada por Bertely [1996, 1997, 1999, 2000] citada por Bertely y González, 2013, Pp. 72-73), también sobre población indígena migrante, señala que de alguna manera los estudiantes indígenas necesitan de un modelo de enseñanza diferenciado en las actividades escolares. Por esta razón los profesores no evalúan a estos niños de la misma manera porque para ellos es importante fomentar la continuidad cultural mediante la colaboración con el grupo.

⁶⁶ El docente pretende lograr la autonomía en la participación de las niñas y los niños indígenas, debido a que propone que realicen las actividades escolares de manera independiente a él. Esto quiere decir que delega a las niñas y a los niños indígenas la responsabilidad de completar las actividades escolares sin su intervención. A pesar de que el docente orienta a las niñas y los niños, no les dice como hacer las cosas, deja que ellas y ellos descubran como hacerlo. Vale la pena subrayar que desde la perspectiva del docente, los *errores* en la realización de las actividades escolares representan una oportunidad para que las niñas y los niños indígenas mejoren su participación escolar.

Es necesario el fomento del respeto a la diversidad sociocultural en las escuelas urbanas, pero también la promoción de una educación intercultural en la que se respeten las características culturales de las niñas y los niños indígenas, para impulsar su participación escolar (Bertely y González, 2013, Pp. 72-73),

5.3.1. Formación docente en la interculturalidad

Autores como Villa (1981) y Gracia y Horbath (2019) agregan que la escuela regular “debería” ser un espacio educativo para que los niños indígenas expresen su cultura y lengua. Esto como consecuencia de que comúnmente los docentes y los directivos en las escuelas urbanas no cuentan con una formación académica especializada en el campo de conocimiento de atención educativa a la diversidad sociocultural, que en el caso de los directores, les permitiría generar un espacio escolar en el que se propicie la diversidad de expresiones y manifestaciones culturales y en el caso de los docentes, contribuiría a desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje con base en una perspectiva intercultural.

Con relación a lo anterior se estaría hablando de la necesidad de implementar una educación intercultural en las escuelas de las ciudades, debido a que este tipo de educación vendría a resolver algunas problemáticas generadas por la falta de comprensión a la diversidad sociocultural. Aunque su implementación es un reto en las escuelas urbanas, por el hecho de que se requiere el esfuerzo conjunto de las niñas, los niños, docentes y directivos es una oportunidad para transformar el método educativo, puesto que con esto se daría la apertura a espacios educativos promotores del reconocimiento y aceptación a las perspectivas culturales diferenciadas. De modo que una educación intercultural implica cambiar de perspectiva en la enseñanza y con ello transformar la forma de aprender. Es necesario subrayar que uno de los beneficios sociales que traerían consigo los procesos de aprendizaje en la interculturalidad, es que las niñas y los niños triquis podrían participar en las actividades escolares manifestando la primera lengua (L1), las prácticas culturales, las costumbres, las tradiciones, entre otros componentes de la cultura triqui, debido a que la escuela urbana no solo sería un espacio para que se reconozca a la diversidad de perspectivas culturales, sino también

para que se propicie el diálogo y la convivencia entre niñas y niños de distintos orígenes culturales.

Si bien no todos los niños (as) en las escuelas urbanas son indígenas como los triquis, los docentes deberían considerar fortalecer su conocimiento sobre aspectos fundamentales de las comunidades indígenas. En primer lugar porque la cultura nacional se sustenta en los pueblos originarios y en segundo lugar, porque como docente es necesario educar con base en la diferencia cultural para que los procesos de participación escolar sean lo menos restrictivos con la diversidad sociocultural. De tal suerte que se estaría hablando de una formación docente en la interculturalidad. Esto quiere decir que la formación profesional que reciben los maestros debe considerar que algunas niñas y niños como los triquis, tienen la necesidad de recibir una educación en la que puedan manifestar sus expresiones culturales. Razón por la que los docentes tendrían que proponer en la enseñanza, un conjunto de recursos pedagógicos, materiales y estrategias didácticos pertinentes⁶⁷ con una educación apreciativa con la diversidad sociocultural.

Una de las problemáticas en la participación escolar de las poblaciones indígenas en las escuelas urbanas, es que en el discurso de los maestros es manifestado el desconocimiento de las poblaciones a las que está dirigida su enseñanza, en la medida en que algunos niegan tácitamente que algún integrante del grupo escolar, expresa en su participación escolar características culturales diferenciadas. Esto quiere decir que los profesores señalan que no hay variación entre los niños indígenas y no indígenas. Esta es una razón por la que los educan homogéneamente. Además como consecuencia de que los docentes ignoran a la diversidad cultural, también pasa por desapercibido que los niños indígenas necesitan de un proceso de enseñanza-aprendizaje intercultural, por lo cual sacrifican las oportunidades de participación de los niños indígenas migrantes con base en la lengua originaria. Como consecuencia estos niños son susceptibles a adoptar

⁶⁷ Se consideran pertinentes porque contribuyen a generar una educación intercultural para las niñas y los niños triquis, en la medida en que facilitan los procesos de enseñanza-aprendizaje respetuosos con la diversidad sociocultural en las actividades escolares.

la lengua dominante en las escuelas urbanas (Bertely, 1998; Martínez, y Rojas, 2006, Pp. 9-10).

Como lo plantean los autores citados el sacrificio de las oportunidades de participación escolar para los niños triquis, es consecuencia de una formación docente basada en una cultura urbana. Si bien en el país, la población es mayoritariamente no indígena, es importante considerar en la formación docente a grupos minoritarios como los triquis porque son parte de la sociedad mexicana. Así mismo que los docentes sean capacitados, tengan las habilidades y destrezas necesarias para atender a la diversidad sociocultural es indispensable en las escuelas urbanas para favorecer a la participación de las poblaciones triquis, debido a que una formación docente basada en las características señaladas anteriormente, contribuye a la intervención pertinente de los maestros en los procesos de participación escolar, mediante la recuperación de las diferencias culturales y lingüísticas en las actividades escolares a pesar de que las escuelas urbanas no sean interculturales y de que el currículo formal no reconozca a las poblaciones indígenas. Al respecto Schmelkes (2010) afirma que:

Los maestros no reconocen que los niños y niñas indígenas traen consigo saberes propios que podrían enriquecer el acceso de todos a los contenidos curriculares. Los compañeros no indígenas también muestran actitudes y conductas abiertas de desprecio y discriminación hacia sus compañeros indígenas. Esta convivencia rara vez es regulada por la escuela o los docentes, y la diversidad no se convierte en objeto de reflexión (...) (p. 211).

El planteamiento anterior refuerza que los docentes contribuyen al desconocimiento de las y los niños indígenas en la participación escolar en las escuelas urbanas.

De igual manera destaca que las implicaciones del desconocimiento a los orígenes culturales de los niños indígenas como los triquis, son reflejadas en la falta de reconocimiento a los saberes de la cultura indígena. En este sentido cobra relevancia que los docentes otorguen en la enseñanza un tratamiento pedagógico a los saberes de la cultura indígena de los niños indígenas, en la medida en que dicho tratamiento permite en la escuela un acercamiento de los niños triquis con las comunidades de origen.

Al desconocimiento de los niños indígenas como los triquis por los docentes y el currículo formal se le suma el de los compañeros y el de la escuela. Lo que resulta desafiante para la participación escolar de los niños triquis, puesto que conlleva la entrada a una confrontación con la cultura dominante en la escuela urbana. A pesar de dicha confrontación cultural es relevante resaltar los atributos culturales de grupos minoritarios como los triquis. No obstante, vale la pena emprender el desafío de la participación escolar de los indígenas, debido a que con ello se visibilizan en la participación escolar los saberes, conocimientos y prácticas comunitarias que contribuyen al aprendizaje de las y los niños triquis en el aula.

Los esfuerzos educativos de los docentes en las escuelas urbanas de educación básica, dirigidos a los niños indígenas con el propósito de lograr una nivelación educativa respecto a los niños que poseen una cultura no indígena no son suficientes, a pesar de que son realizados fuera de los horarios habituales de clase. Una de las razones por las que los esfuerzos educativos no son suficientes es porque los docentes educan sin analizar las implicaciones de la diferencia lingüística de los niños indígenas en la participación escolar. De modo que es relevante que los docentes generen procesos de enseñanza-aprendizaje interculturales desde los que se fomente el uso de las lenguas originarias habladas por los niños indígenas, puesto que es necesario implementar estos procesos de enseñanza-aprendizaje, incluso con los niños bilingües que asisten a las escuelas primarias urbanas, debido a que a pesar de la ventaja que tienen sobre otros niños indígenas que no poseen el bilingüismo, siguen presentando dificultades para manifestarse en las actividades escolares, puesto que el docente no emplea procesos de aprendizaje multiculturales y plurilingües. Merece la pena enfatizar que a consecuencia del bajo dominio de algunas competencias académicas en español,⁶⁸ los niños indígenas no concretan el ejercicio de la participación en las actividades escolares (Rebolledo, 2009).

Es necesario intervenir en los procesos de participación escolar de los niños triquis desde los procesos de enseñanza-aprendizaje, puesto que en las escuelas de las ciudades

⁶⁸ Algunas de las competencias académicas de los niños indígenas en español son la lectura y escritura (Rebolledo, 2009).

comúnmente los docentes mantienen una comprensión restringida sobre las poblaciones indígenas que asisten a los centros escolares urbanos. De manera que su perspectiva no contempla a la diversidad cultural. Esta es la razón que impide que los docentes reconozcan las características lingüísticas de las poblaciones triquis en las actividades escolares. En este sentido, es indispensable que los docentes en las escuelas urbanas, no se empeñen únicamente en recuperar las aportaciones de conocimiento de las poblaciones indígenas, sino también en construir espacios educativos que tomen en cuenta la lengua originaria de cada uno de estos niños, para conservar en la medida de lo posible la identificación indígena en la participación escolar.

En un grupo de niños triquis los esfuerzos pedagógicos de los docentes son encauzados hacia una atención educativa especial, debido a que una de las razones por las que no participan o lo hacen con limitaciones es porque tienen cierto temor para expresarse como consecuencia de que comúnmente el uso de lengua triqui en las actividades escolares se asocia con un origen cultural que pone de manifiesto su diferencia cultural. Y esta diferencia cultural en el pensamiento de los niños de poblaciones no indígenas genera una actitud de desprecio hacia los niños triquis. Vega (2007) afirma que:

Para los profesores un problema fuerte con los niños Triqui (no hacen distinciones entre bandos) ha consistido en que su participación -oral- en clase es mínima, sino que es nula y mucho más preocupante es que ante una respuesta oral solicitada por el profesor, los niños Triqui parecen no obedecer y mantenerse inmutables sin siquiera intentar emitir respuesta alguna al profesor que lo demanda claramente en ese momento (p. 105).

En la cita anterior es expuesto que cuando el docente no tiene conocimiento sobre la diversidad cultural, podría calificar como rebelde el comportamiento de los niños triquis en la participación escolar, únicamente porque se percata de que no respetan sus indicaciones para la realización de las actividades escolares. No obstante, lo que se observa es que los niños triquis expresan una actitud renuente para colaborar en las actividades escolares, porque tienen poca disposición para manifestar una postura cultural implícita en la respuesta a los cuestionamientos de los profesores, puesto que pretenden evitar manifestar la cultura indígena frente al grupo, incluso en las actividades escolares en las que los docentes formulan una pregunta directa a los niños triquis. A

partir de lo que las y los niños triquis refuerzan su negación para participar en las actividades escolares, en la medida en que se observa que estos niños no expresan ninguna palabra cuando son interrogados.

Con relación a la cita anterior también se podría pensar que la realización de las actividades escolares no tiene importancia para los niños triquis, debido a que evaden las oportunidades para manifestar su opinión e ignoran al docente.

Sin embargo, es necesario profundizar en los comportamientos de los triquis en la participación escolar, tomando en cuenta que una razón por la que muestran un comportamiento introvertido en la participación escolar, es debido a que son reservados en la socialización de la lengua y cultura de origen en la escuela, puesto que se advierten a sí mismos las implicaciones sociales de manifestar en espacios públicos, las características culturales del grupo autóctono al que pertenecen. Por ejemplo es común que piensen que van a ser juzgados por los niños provenientes de poblaciones no indígenas. Desafortunadamente en la mayoría de las veces es una realidad que se generen juicios en contra de las poblaciones indígenas en las escuelas urbanas, sino es promovida la educación intercultural.

Aunque el temor de las poblaciones indígenas como la triqui a ser juzgadas todavía está presente en la sociedad y en la escuela, es necesario que los niños triquis alcancen la participación escolar en las aulas multiculturales exhibiendo las características culturales comunitarias, ya que esta acción contribuye a dicha participación, en la medida en que cada vez que participan reafirman su valor como grupo y esto en sí mismo estaría favoreciendo que se perciban como poblaciones con el mismo derecho a la manifestación cultural que cualquier grupo con determinada cultura.

Entonces habría que pensar que la participación escolar de los niños triquis en las aulas urbanas es regulada por los docentes, puesto que ellos se asumen como mediadores en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De manera que es indispensable la intervención docente para evitar los comportamientos que expresan rechazo.

Además, el evidente respaldo del profesor en la participación de los niños triquis, ocasiona que el resto de sus compañeros con una cultura no indígena perciban que están

siendo desplazados en el grupo por “culpa” de los niños triquis y en consecuencia dan por hecho que tienen menores oportunidades de participación en las actividades escolares. Razón por la que el esfuerzo pedagógico del docente por defender a los indígenas triquis cuando lo requieren, adquiere un efecto contrario al pretendido, debido a que desde la percepción de los niños de poblaciones no indígenas, los niños triquis son el centro de atención del maestro, simplemente porque les ofrece continuamente un apoyo para realizar las actividades escolares.

Los niños triquis se vuelven susceptibles a las confrontaciones con los niños de poblaciones no triquis, debido a que a reciben un trato diferenciado que vulnera sus cualidades, como consecuencia de la supuesta preferencia en la atención educativa que reciben de los docentes (Vega, 2007). El autor citado afirma que un trato especial a los niños triqui por el profesor, justificado en el origen cultural y/o étnico: “(...) discrimina, porque favorece una imagen de los niños indígenas de víctimas pasivas, de permanente (...) ingenuidad, de falta de habilidades, de gente (...) (incapacitada) o deficiente por “su cultura” (p. 114). Entonces con base en la cita anterior se puede reflexionar que si bien los niños triquis poseen una cultura indígena, esta situación no los hace menos capaces para participar en las actividades escolares.

Los docentes no tendrían que ayudarles a realizar estas actividades de manera exclusiva porque con esta acción contribuyen únicamente a reforzar un pensamiento en los niños triquis que les hace creer que efectivamente necesitan más apoyo que el resto de sus compañeros a causa de la cultura indígena. Por el contrario habría que reflexionar que la necesidad vigente en la labor docente, es propiciar el diálogo en el aula entre los niños triquis y los niños no triquis, debido a que de esta manera es promovida una educación basada en los valores de la diversidad cultural que permite que los integrantes del grupo se comprendan, reconozcan y valoren. A partir de lo que se generaría un mayor aprecio a las poblaciones indígenas como la triqui en la participación escolar en las escuelas urbanas.

Siguiendo esta línea de pensamiento una atención educativa docente focalizada en los triquis, ocasiona que en realidad sean percibidos como frágiles, por los niños no triquis. A partir de lo que se estaría reforzando indirectamente la idea de que requieren una tutela

“especial” para realizar las actividades escolares. Lo que en sí mismo los posiciona ante el grupo como niños con incapacidad para tomar decisiones propias como el ejercicio de la participación escolar, que a diferencia de los niños no indígenas, generalmente se piensa que los niños indígenas necesitan ayuda permanente del docente para participar en las actividades escolares, aunque este pensamiento sobre las poblaciones indígenas este muy alejado de la realidad, puesto que los niños indígenas tienen virtudes al igual que los niños no indígenas. Por ejemplo destacan en la colaboración, autonomía y participación en las actividades escolares, siempre y cuando los espacios educativos promuevan la participación escolar de las poblaciones indígenas mediante el reconocimiento y aceptación a la diversidad sociocultural.

De modo que la participación escolar de las niñas y los niños triquis en las escuelas primarias de la CDMX, específicamente en la zona centro, es una realidad social multicausal debido a que intervienen distintas fuerzas políticas, sociales y culturales. En principio la participación escolar es regulada desde las condiciones educativas que propone el Sistema Educativo Mexicano (SEM). Esta es la razón por la que enfrentan la fuerza de una política mediante la reforma educativa 2017 (SEP, 2017) que en sus planteamientos otorga reconocimiento a la diversidad sociocultural, pero que es poco trascendente en las realidades escolares, puesto que a nivel institucional comúnmente las escuelas conservan un currículum que desconoce las diferencias culturales y lingüísticas de las poblaciones indígenas, en la medida en que carecen de la incorporación de contenidos escolares que reflejen una educación intercultural mediante la recuperación de los conocimientos y saberes comunitarios. Sin embargo la falta de una educación *en y para* la diversidad también es visible a nivel áulico, específicamente en la enseñanza, debido a que algunos docentes manifiestan comportamientos discriminatorios hacia niños indígenas como los triquis.

5.3.2. Docentes promotores de una educación intercultural

A pesar que algunos docentes ignoran a la diversidad sociocultural como se mencionó anteriormente, existen algunas excepciones porque otros impulsan la participación de los triquis a través del reconocimiento a la cultura indígena. Razón por la que los docentes que educan *en y para* la diversidad sociocultural son un ejemplo para aquellos

profesionales de la educación que ignoran a las poblaciones indígenas y no promueven una educación intercultural. A continuación se presenta el modo en que algunos docentes impulsan la participación de los triquis. Este tipo de docentes impulsan la participación escolar mediante ciertas acciones, como mantener vigente en el discurso la visibilización de la cultura triqui, así como promover el uso de la lengua indígena en las actividades escolares y fomentar en los triquis, la práctica del idioma español mediante algunos ejercicios de pronunciación (Vega, 2007). En esta situación descrita destaca la atención a la diversidad sociocultural por parte de algunos docentes, puesto que en la idea anterior es expresado que se ocupan de generar procesos de aprendizaje situados en la diferencia. De manera que algunos docentes son conscientes de las necesidades culturales y lingüísticas diferenciadas de la población indígena en las escuelas urbanas, en la medida en que implementan actividades escolares en el aula, que son complementarias a las establecidas en el curriculum formal. Estas actividades escolares sobresalen en los procesos de enseñanza-aprendizaje porque facilitan los procesos de la participación de poblaciones indígenas como la triqui.

Una aclaración sobre la participación escolar de los niños indígenas en las aulas multiculturales, es que algunos docentes expresan mediante algunas actitudes y discursos, el rechazo explícito a los niños de origen indígena. Incluso se encargan de evidenciar en la participación escolar, la diferencia lingüística y cultural de los indígenas. Lo que genera posteriores consecuencias en el proceso educativo que condicionan las expresiones culturales y de género diferenciadas de niños como los triquis.

Es necesario señalar que algunos docentes *segregan* en las actividades escolares a los niños indígenas y no indígenas, con base en la diferencia lingüística (Rebolledo, 2009). Esto quiere decir que en paralelo al desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, algunos docentes ponen en juego una detección sobre el uso de la lengua en las actividades escolares con el propósito de identificar a los indígenas. Y a partir de esto, separan discretamente a niños indígenas como los triquis de sus compañeros no triquis.

5.4. El método de aprendizaje de los niños triquis

Para entender las formas culturales de participar que adoptan los triquis en la escuela, es necesario reconocer que la cultura no es un componente individual, sino social debido a que es producto de una memoria histórica colectiva. De manera que los triquis mantienen vigente las formas de participación que ejercían sus ancestros en los distintos ámbitos de la vida social y escolar (Castillo *et. al.*, 2011).

Es importante señalar que cuando hacemos referencia a los triquis de la CDMX, un grupo de ellos pertenecen a la *comunidad de MAIZ*. Prueba de ello, es la investigación realizada en el 2011 por Castillo *et. al.*, en la que se describe que los niños triquis de la *comunidad de MAIZ* aprenden los comportamientos socializados en las ciudades para la participación en los espacios colectivos como la escuela, en lo relativo a las conductas, los modos de interacción y comunicación. En dicho espacio educativo replican los comportamientos de participación observados en sus compañeros con una cultura no indígena y reelaboran los esquemas culturales propios a partir de la convivencia en el aula. Así mismo reproducen modos estandarizados⁶⁹ en las escuelas urbanas para participar. Los autores citados afirman que:

En el caso de los niños de la comunidad de MAIZ, estas referencias de reproducción de estándares están dadas, entre otros vínculos, por los amigos de la escuela, los vecinos de la comunidad y sus padres, debido a que son los grupos más próximos con los que estos niños interactúan y que posteriormente también serían generadores de experiencias y aprendizajes (Pp. 14-15).

Con relación a la cita anterior se plantea que si bien los niños triquis viven, entienden y socializan sus prácticas culturales en los predios con los miembros del grupo étnico al que pertenecen, en la escuela socializan de manera distinta, en la medida en que adoptan procesos de aprendizaje que les genera un conflicto con su identidad cultural, debido a que por un lado tienen que aprender a convivir con un concepto de educación y

⁶⁹ Los modos estandarizados para la participación escolar en la CDMX, se construyen con base en la ideología, los valores y las prácticas de la cultura dominante de esta ciudad. También se basan en la socialización de símbolos y significados culturales desde una cultura indígena.

socialización distinto al de sus comunidades de origen y por el otro lado, los niños triquis tienen la necesidad de adecuar sus prácticas culturales con la cultura dominante en el contexto escolar.

De modo que los niños de la *comunidad de MAIZ*, atribuyen un significado a la participación en la escuela, dependiendo de las habilidades, destrezas y capacidades que construyan mediante las relaciones sociales con sus compañeros (as).

Como parte del grupo escolar y debido a la inevitable interacción en las actividades escolares, las niñas y niños de la *comunidad de MAIZ* participan en las prácticas culturales de sus compañeras y compañeros, independientemente del origen cultural. No obstante, la convivencia escolar de niños indígenas y niños de orígenes culturales diferenciados, transforma el significado atribuido por la población triqui a la participación escolar. Por esta razón, las niñas y los niños triquis únicamente realizan las actividades escolares en las que para ellos cobra sentido hacerlo.

5.4.1. Conocimiento comunitario y participación escolar de los niños triquis

Por consiguiente es necesario enfatizar que es importante considerar las prácticas culturales de los niños triquis en la participación escolar, debido a que son heredadas y por lo tanto les remite a los orígenes del pueblo triqui. Por esta razón es importante considerar que para los indígenas, concretar la participación escolar en aulas multiculturales, implica entrar en una lógica de convivencia con múltiples perspectivas culturales, lo que contribuye al encuentro e interrelación de la diversidad cultural (Castillo *et. al.*, 2011). En este sentido, es importante destacar que si bien indígenas como los triquis enfrentan dificultades para la manifestación de las prácticas culturales de su comunidad de origen en las escuelas de la CDMX, por tratarse de un espacio educativo en el que predomina una cultura no indígena, vale la pena realizar acciones conjuntas a nivel del aula⁷⁰ por parte de los docentes y alumnos para generar entornos educativos en

⁷⁰ Por ejemplo promover el respeto en la participación escolar en las y los alumnos, manteniendo vigente el reconocimiento igualitario a los atributos culturales y lingüísticos diferenciados de las y los niños con una cultura triqui y no triqui. Otorgar oportunidades para la participación de las niñas y los niños independientemente de su origen étnico y/o cultural. Así como contribuir a impulsar el tratamiento educativo

los que se refuercen actitudes empáticas, apreciativas y valorativas con las poblaciones culturalmente diferenciadas.

Gelover y Da Silva (2013) afirman que en la participación de las niñas y los niños indígenas en las escuelas urbanas, les hace todavía más difícil su estancia, el hecho de que los conocimientos curriculares con los que tienen que tener un acercamiento en sus actividades escolares, distan de sus conocimientos comunitarios. Esto quiere decir que entran en una lógica distinta del conocimiento que tienen que aprender, que no tiene sentido, ni significado. Esta es una de las razones por la que no participan.

De manera que con base en los planteamientos anteriores sobre la participación escolar, se puede señalar que una dificultad a la que se enfrentan los niños triquis en las escuelas urbanas, son los conocimientos culturales que no tienen un vínculo con las comunidades de origen. En este sentido, vale la pena ilustrar la dificultad señalada tomando como ejemplo el uso de la taxonomía de los animales en las escuelas urbanas. Se utiliza este ejemplo debido a que sirve para argumentar sobre la distancia que hay en los conocimientos escolares y comunitarios, puesto que en los saberes y prácticas escolares, la práctica docente y las estrategias didácticas no son recuperados los conocimientos culturales de las poblaciones indígenas como la triqui.

En el ejemplo que se retoma en la investigación presentada, sobre la taxonomía de los animales socializada en las comunidades de origen, es cuestionable el hecho de que sea diferente la recuperada por la ciencia en la escuela, debido a que son dos lógicas de conocimiento y apropiación científica distintas que merecen un tratamiento educativo diferenciado. Lo que en sí mismo evidencia que la escuela no toma en cuenta a niños indígenas como los triquis y esto les maneja un comportamiento distinto en las actividades escolares, en la medida en que no les genera un interés y por lo tanto no participan.

5.4.2. Significado atribuido a la primera lengua (L1) y el idioma español

a la diversidad sociocultural mediante la promoción de la participación de las y los niños triquis en las actividades escolares.

Paralelamente los niños indígenas en las escuelas urbanas tienen la necesidad de utilizar el idioma español para comunicarse en las clases, debido a que las actividades escolares son desarrolladas en este idioma (Martínez y Rojas, 2006; Rebolledo, 2009). Prueba de ello son los niños triquis, debido a que comúnmente hacen uso del idioma español para apropiarse de algunos conocimientos que se enseñan en los centros escolares urbanos a las que asisten, debido a que la enseñanza en las escuelas urbanas es en este idioma. Por esta razón, el aprendizaje de la L2⁷¹ (español), es un atributo cultural que resulta igual de importante para los triquis que el uso de la L1⁷² (triqui), debido a que ambos componentes lingüísticos, son el medio que facilita la comunicación con sus compañeros y docentes en el aula y con ello es beneficiada la participación de los triquis en las actividades escolares (Molina y Hernández, 2006).

Los planteamientos anteriores también permiten reflexionar sobre que de coexistir el uso de la lengua originaria y lengua dominante en las escuelas urbanas en igualdad de oportunidades para la participación escolar, se daría una importante interacción de conocimientos comunitarios y escolares en el aula que permitiría una participación escolar diferenciada para las poblaciones triquis y no triquis, debido a que se eliminarían las limitaciones impuestas por la cultura dominante a las expresiones culturales en espacios públicos como la escuela urbana. Esto quiere decir que se podría pensar en una educación fortalecida mediante las diferencias culturales y lingüísticas, generando un cambio en la percepción de que las diferencias culturales y lingüísticas no ayudan a facilitar los procesos de participación de los triquis, debido a que por el contrario aportan distintas miradas sobre las realidades sociales que invitan a replantear la manera de comprender el mundo y en el caso de la escuela los conocimientos escolares, debido a que como hoy en día está planteada la educación en las escuelas urbanas, los conocimientos comunitarios de los triquis comúnmente son ignorados en las actividades

⁷¹ Molina y Hernández (2006) refiere que la L2 es la segunda lengua aprendida por las niñas y los niños indígenas.

⁷² Molina y Hernández (2006) apunta que la L1 es la primera adquisición lingüística de las niñas y niños indígenas.

escolares como si no existieran, en la medida en que en el SEM es privilegiada una enseñanza basada en una cultura urbana.

Sin embargo, la necesidad del uso exclusivo del español en los centros escolares urbanos, impide el enriquecimiento cultural en los procesos de participación escolar, debido a que a pesar de que las aulas son multiculturales se desconoce el uso de la primera lengua en el caso de la población indígena. En este sentido, es indispensable el fortalecimiento de las lenguas originarias al interior de las escuelas de las ciudades, puesto que este es un componente cultural que para las poblaciones indígenas cobra sentido seguir socializando fuera de sus comunidades, en la medida en que guarda una memoria histórica del pueblo indígena, que permite a los niños indígenas migrantes, la recuperación de los saberes y conocimientos de la cultura de este pueblo, en la medida en que se facilitan los procesos de participación escolar para las poblaciones indígenas (Martínez y Rojas, 2006; Rebolledo, 2009).

Es importante subrayar que los triquis en general no se *autorreconocen* como indígenas, puesto que no tienen la necesidad de hacerlo en el aula, debido a que la participación en las actividades escolares es en el idioma español y este es un componente lingüístico compartido con la mayor parte del grupo, que permite que se identifiquen con los compañeros sin problema alguno (Castillo *et. al.*, 2011).

Con relación a la idea anterior, es necesario aclarar que si bien para algunos triquis no es indispensable el autorreconocimiento en el aula porque dominan el idioma español, la situación descrita es distinta para los triquis monolingües que asisten a las escuelas urbanas, debido a que ellos únicamente están en posibilidades de comunicarse en las actividades escolares mediante el uso de la lengua indígena y esta lengua comúnmente no es reconocida en el currículo de las escuelas en las ciudades y tampoco en la enseñanza por parte de los docentes, debido a la falta de conocimiento generalizada sobre la importancia de la incorporación de la lengua triqui en las actividades escolares, aun siendo escuelas urbanas, debido a que a pesar de que estas escuelas se ubican en espacios en los que mayormente residen poblaciones no triquis, esto no exime las posibilidades de que asistan niños indígenas triquis que requieren de una educación receptora con las características culturales y lingüísticas diferenciadas.

En consecuencia se puede reflexionar que es necesario que las y los pedagogos asuman el reto de la educación intercultural y la coeducación como métodos de enseñanza en las escuelas urbanas de la CDMX para transformar las realidades escolares de las poblaciones indígenas como la triqui, marcadas por la diferencia cultural y de género. La prioridad es educar desde la realidad escolar en la que nos encontramos cotidianamente ya sea en la función docente o como investigadores educativos, pero siempre con la convicción de que somos la base del SEM. Esta es la razón por la que tenemos la responsabilidad social de contribuir a generar procesos de enseñanza-aprendizaje basados en el valor de la diversidad sociocultural y de género de poblaciones indígenas y no indígenas para favorecer a que las niñas y niños triquis alcancen la participación en las aulas. A partir del análisis realizado en este capítulo sobre los comportamientos diferenciados de las niñas y los niños triquis manifestados en la participación escolar, en el capítulo siguiente se plantean propuestas educativas desde un enfoque intercultural y coeducativo.

CAPÍTULO VI. PROPUESTAS EDUCATIVAS, LA DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL Y PARTICIPACIÓN ESCOLAR DE LAS Y LOS NIÑOS TRIQUIS EN LA ESCUELA PRIMARIA

En este capítulo se elaboraron propuestas educativas alternativas sobre la participación escolar diferenciada de las y los NyN triquis en escuelas primarias urbanas. En específico se pretende que dichas propuestas educativas respondan pertinentemente al contexto cultural y lingüístico de las niñas y los niños triquis.

Las propuestas desarrolladas son orientativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje en espacios educativos diversos, debido a que son situadas en la interculturalidad, impulsando una participación escolar no discriminativa, que contribuye a las expresiones culturales de las y los niños triquis.

6.1. Incidencia de la formación docente en escuelas urbanas con indígenas

La situación educativa para la participación escolar de las niñas y los niños indígenas como los triquis ha sido difícil a lo largo de los últimos años, debido a que las políticas educativas no han sido suficientes para garantizar las condiciones de igualdad en las oportunidades y calidad educativa, que contribuyan a la permanencia de los indígenas en las escuelas urbanas. Por el contrario, los esfuerzos políticos siguen siendo necesarios para cumplir con uno de los propósitos de la educación que es garantizar la participación de todas y todos los alumnos, a pesar de las diferencias culturales y lingüísticas. En este sentido, es necesario focalizar los esfuerzos políticos, curriculares y docentes para lograr una atención educativa que contribuya al reconocimiento de las diferencias socioculturales de los alumnos como los triquis en las escuelas urbanas (Bertely, 1998; Montero, 1999; Alemán y Reyna, 2004; Czarny, 2006; Molina y Hernández, 2006; Cortina, 2009; Raesfeld, 2009; Rebolledo, 2009; Mar, 2011; Ulloa, 2011; Schmelkes, 2013; Sánchez y Avilés, 2013; Gómez, 2015; Horbath y Gracia, 2016; Blanco, 2017; Mendoza, 2017 y Rojas, 2018).

Cabe destacar que la formación docente para atender a la diversidad sociocultural es medular para contribuir a los procesos de participación escolar de los pueblos indígenas en la escuela, puesto que habitualmente los docentes desconocen que educan a sujetos

como los triquis con características culturales y lingüísticas particulares, situación que genera formas y estilos de participación diferenciada en el aula. Incluso tensiones en las relaciones de indígenas y no indígenas que generan resistencias en la participación escolar.

La importancia de las propuestas para la formación docente es que contribuyen significativamente a mejorar las oportunidades de participación de los indígenas en las escuelas urbanas, porque estas propuestas enfatizan en la necesidad de ofrecer una formación para los maestros que se sustente en construir una educación *en y para la diversidad* sociocultural y con ello reconozca el valor de la cultura y las lenguas indígenas de los alumnos en el aula, propiciando así la participación escolar de los indígenas como los niños triquis (Mateos, Mendoza y Dietz, 2013).

Es importante que la formación docente tome en cuenta los códigos culturales propios de las comunidades de origen de los alumnos, en la medida en que los transportan a la escuela como parte del proceso de movilidad territorial que realizan, pero también es relevante una formación para los profesores, con el propósito de recuperar en la enseñanza. Así mismo, la formación docente debe otorgar a los profesores, las herramientas para lograr que adquieran las destrezas, capacidades y habilidades que les permitan el reconocimiento de la cultura propia de los indígenas como los triquis en su participación al interior de las aulas (Jacobo y Armenta citados por Rojas, 2018).

Adicionalmente a esta problemática existe necesidad de una formación docente basada en la educación intercultural para ofrecer la atención a la diversidad cultural en las escuelas generales. Mendoza (2017) dice que la *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016* (2016) promueve que la formación profesional docente debe orientarse por la atención a la diversidad, enfatizando y reconociendo las diferencias culturales y lingüísticas en la participación de los alumnos indígenas como los triquis sin perder de vista la construcción de una escuela general que incluya a todas las personas puesto que una educación diferenciada acentúa la desigualdad social y educativa

Cabe destacar que la *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016* (2016), recupera una perspectiva intercultural en la educación. Sin embargo, es necesario

continuar sumando esfuerzos educativos para lograr la inclusión educativa, mediante una educación que contemple las características lingüísticas y culturales de todos los alumnos (Mendoza, 2017). Autores como Raesfeld (2009), Blanco (2017) y Mendoza (2017) coinciden en que afirman que es fundamental, la formación especializada de los docentes, desde la que se contemple una perspectiva intercultural que permita ofrecer un tratamiento a la diversidad cultural en los centros escolares. Además, es necesaria la redefinición de algunos planteamientos curriculares al interior de dichos centros educativos, puesto que las y los indígenas son desplazados en la participación escolar por parte de los docentes puesto que no cuentan con las herramientas suficientes para educar en las aulas a los alumnos caracterizados por la diversidad sociocultural como la población infantil triqui. Mendoza (2017) agrega que la formación docente que propone, implica la redefinición de las didácticas de la enseñanza, para educar a las niñas y a los niños reconociendo su diferencia sociocultural, esto con el fin de contribuir a erradicar las prácticas de discriminación que se ejercen hacia los pueblos indígenas.

Por su parte, Montero (1999) agrega a estos planteamientos, que existen distintos programas interculturales en los que se imparten cursos instrumentados por el gobierno para las y los docentes de origen indígena y no indígena, con el propósito de nivelar sus habilidades y conocimientos en aspectos referentes al tratamiento de los componentes culturales de sus alumnas y alumnos en su participación escolar, tales como la lengua y las prácticas culturales. No obstante, los programas instrumentados consisten en tomar cursos masivos, breves y poco focalizados, por lo que aún se mantiene la dificultad en el SEN para lograr su efectividad. Además de que la mayoría de los docentes que asisten a dichos cursos, no tienen los referentes básicos para comprender los contenidos que en ellos se abordan.

6.1.1. Políticas educativas para el fortalecimiento de las expresiones culturales

Autoras como Cortina (2009) y Gómez (2015) coinciden en que los indígenas históricamente han sido vulnerados en sus derechos, en primer lugar como grupo y en segundo lugar, en lo relativo a sus derechos individuales. Destacando que a esta vulneración se añade la falta de reconocimiento del derecho a la identidad, como puente conector entre la cultura de la comunidad de origen y la sociedad, debido a la falta de

una educación que reconozca las diferencias culturales. En este sentido, se plantea que la identidad de los indígenas se construye con los otros, pero cada sujeto le otorga un sentido cultural propio, a partir de la manera en que se relaciona con el mundo. De manera que esta premisas, proponen que desde el Estado se construyan políticas instrumentadas en favor del diálogo cultural. Es decir, no fundamentadas en la imposición de la cultura dominante no indígena sobre las culturas particulares de los grupos minoritarios, sino practicar el intercambio cultural con los otros, para hacer más comprensible las realidades sociales e individuales de todas y de todos, incluyendo a las y los indígenas.

Para Schmelkes (2013), los pueblos indígenas históricamente han sido invisibilizados, debido a distintas problemáticas que les aquejan, en las que destaca la marginación que han vivido y que se expresa en distintos indicadores estadísticos, tales como el de *Desarrollo humano IDH*, en el que 89.7 % de este sector de la población, no alcanzan ni si quiera la *línea de pobreza*. La autora citada, afirma que: “El índice de desarrollo humano de los pueblos indígenas de México (IDHPIM) se ubica en 0.7057, a diferencia del IDH de la población no indígena, el cual es de 0.8304, es decir, hay una brecha de 15% entre una y otra” (p. 7).

Lo que expresa la situación de desventaja social que enfrenta la población indígena simplemente por su condición cultural, pero también muestra la brecha diferencial en el desarrollo de los pueblos indígenas en comparación con la población no indígena, lo que implica en términos reales la pérdida de las oportunidades de progreso económico de este sector de la población, acentuando su marginación para el ejercicio de algunos derechos tales como la educación, puesto que genera mayores desigualdades sociales para este sector de la población.

La autora citada afirma que la población indígena mantiene un Índice de Desarrollo Humano inferior al de los pueblos no indígenas, lo que expresa la marginación de la que son objeto por su condición cultural. El papel de la educación para los pueblos indígenas, es crucial para garantizar otros derechos y oportunidades sociales básicas para una *vida digna*, más aún es necesario repensar los servicios de la educación básica que se otorgan para este sector de la población en las escuelas urbanas, puesto que definen su

permanencia educativa. En este sentido, la participación de los pueblos indígenas en la educación, contribuye a disminuir su rezago y marginación y contribuye a lograr la equidad y la calidad en la educación.

La marginación de las poblaciones indígenas es revelada en su realidad educativa, debido que la estimación de la SEP (2013) arroja que el 30% de la población indígena asiste a las escuelas primarias generales a pesar de que en la zona en la que viven existe el subsistema de educación básica que contribuye a otorgar una educación especializada en la atención a las necesidades culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas (Schmelkes, 2013).

Con base en la información estadística y datos derivados de la investigación educativa en México que dan cuenta de la problemática que viven las niñas y los niños indígenas en las escuelas primarias urbanas, es posible ubicar los esfuerzos gubernamentales (SEP, 2017; CGEIB, 2020; DGEI, 2020; CONAFE, 2020) y no gubernamentales (INALI, 2020; UNAM, 2014) para lograr la calidad en la educación y con ello, contribuir a la participación escolar de niñas y niños triquis. En este sentido, es necesario otorgar un especial reconocimiento a los datos que arrojan los documentos políticos acerca de los pueblos indígenas. No obstante, hoy en día es necesario generar datos particulares de los distintos grupos étnicos como los triquis, esto con el propósito de reconocer su propia constitución como comunidad y sus diferencias culturales, lo que en sí mismo contribuye a un alejamiento progresivo de la educación actual que se caracteriza por la estandarización, generalización y no reconocimiento a las diferencias de las niñas y niños indígenas como los triquis en la participación escolar. Mendoza (2017) agrega que es necesario promover la investigación educativa para recuperar las situaciones escolares que viven las niñas y los niños indígenas en México, a pesar de que estos esfuerzos resulten poco realizables desde una perspectiva política. Sin embargo; esto aporta algunas orientaciones sobre la necesidad de replantear la actual educación en México, que permita que las niñas y los niños indígenas triquis manifiesten su cultura propia como parte de sus derechos culturales, lingüísticos y educativos.

Repensar la educación es una necesidad actual y por lo tanto debería tener como eje rector la calidad educativa, debido a que la falta de dicha calidad se observa en la

incongruencia entre lo normado y convenido con los distintos organismos internacionales y los resultados que arrojan los indicadores estadísticos sobre la escolaridad, debido a que reflejan la poca población en edad escolar que logra retener el Sistema Educativo Nacional (SEN) (Horbath y Gracia, 2016; Ulloa, 2011).

Lo que muestra la falta de cumplimiento por parte del Estado para garantizar el ejercicio del derecho a la educación de las niñas y niños como los triquis, debido a la falta de mecanismos del SEN para generar condiciones en las escuelas que permitan a toda la población recibir una atención educativa pertinente que contribuya a la participación escolar.

6.1.2. Educación en y para la diversidad y el intercambio cultural

Autores como Bertely (1998), Rebolledo (2009) y Mar (2011), afirman que la escuela urbana es un espacio de socialización para toda la población. Sin embargo, genera rupturas en el vínculo de los indígenas con su comunidad, razón por la que mediante la *integración*, esta institución pretende homogenizar las formas de interacción, expresión, manifestación y comunicación de los sujetos de origen indígena con los no indígenas en las actividades realizadas en contextos educativos urbanos.

Los indígenas enfrentan dificultades a lo largo de su proceso educativo en las escuelas urbanas, debido a las condiciones en las que se otorga la educación en las instituciones escolares del Distrito Federal. Dichas instituciones, ofrecen una educación que responde únicamente a las necesidades culturales, sociales y educativas de la población no indígena, dejando fuera de este derecho a las niñas y los niños que provienen de alguna de las comunidades indígenas del país

Esta situación genera una profunda segregación en la educación que recibe la población no indígena e indígena, debido a que este último sector de la población mencionado es el más afectado en el ejercicio de este derecho, particularmente a consecuencia de la discriminación que enfrentan por parte sus compañeros no indígenas.

Los autores citados proponen ofrecer una atención educativa a los pueblos indígenas que rescate sus orígenes culturales y lingüísticos mediante su participación en las escuelas

ubicadas en la ZMCM. Como consecuencia de las actitudes de no aprecio a la diferencia manifestadas por los niños no indígenas, la expresión cultural de las y los niños indígenas es restringida. Mar (2011) afirma que:

(...) los migrantes aprecian las diferencias culturales y lingüísticas como barreras que tienen que vencerlas, no van a la escuela esperando ser educados en su propio lenguaje y cultura. Mejor dicho, normalmente esperan y están preparados a aprender la cultura y lenguaje de la escuela, si bien, no inevitablemente sin problemas” (pp. 94-95).

De modo que los indígenas reconocen las diferencias culturales y lingüísticas como un punto de encuentro en la escuela que permite la existencia de distintas perspectivas culturales y que esta situación, les otorga oportunidades para manifestar su postura en las actividades escolares. A pesar de las implicaciones educativas que representa el hecho de que los indígenas sean educados en un contexto cultural urbano, estos sujetos reconocen que para su participación en las escuelas regulares, es necesaria la existencia de la diversidad que permita socializar las culturas.

Además, la escuela urbana es un espacio en la sociedad en el que conviven grupos de orígenes culturales distintos, generando procesos de exclusión para la participación escolar de niñas y niños indígenas migrantes, a partir de tomar una postura institucionalizada en torno a la cultura hegemónica no indígena que pretende que asuman los alumnos indígenas. Mar (2011) afirma que: “La escuela institucionalmente contribuye a la asimilación cultural de los estudiantes minoritarios” (p. 92).

Lo que expresa que los integrantes de los grupos étnicos en la escuela, participan en las actividades escolares con ciertas limitaciones para expresarse con base en la cultura propia, debido a que la escuela impone un modelo cultural particular al que deben responder los grupos indígenas mediante sus interacciones, aprendizajes y formas de manifestarse en el grupo, con el fin de alcanzar el reconocimiento de sus compañeros y docentes no indígenas.

En este sentido, aún queda pendiente visibilizar a la población infantil indígena en la escuela, puesto que la participación escolar de niñas y niños como los triquis enfrenta

resistencias culturales en contextos educativos urbanos, debido a la falta de reconocimiento a las culturas particulares. Rebolledo (2009) afirma que: “(...) la población indígena es invisible, en cambio en las escuelas primarias públicas frecuentadas por niños y niñas de origen indígena, aunque empieza a ser reconocida, están caracterizadas por una enorme dificultad para incluir a los estudiantes de origen indígena” (p. 5). Lo que expresa que la escuela es un espacio educativo que carece de mecanismos internos para acoger a los niños de origen indígena e incluirlos en las actividades escolares como a cualquier otro niño.

Razón por la cual es necesario que en las escuelas urbanas se otorgue una educación mediante la que se promueva el reconocimiento a su cultura. Molina y Hernández (2006) afirman que:

(La) visión en el sistema nacional exige a la vez, sustituir las escuelas para indígenas en la ciudad por aquellas públicas interculturales capaces de adaptarse a las demandas lingüísticas y étnicas de estos grupos (p. 80).

Lo que expone la necesidad de una educación que promueva el respeto a la diversidad sociocultural para lograr la inclusión de todos los grupos culturales de la sociedad mexicana en un mismo modelo educativo, independientemente de su origen cultural. De modo que las escuelas interculturales forman parte de las instituciones educativas que respaldan el planteamiento del reconocimiento y la participación de las minorías étnicas que habitan en el país. En este sentido, cobra especial relevancia, ofrecer una educación promotora del derecho a la diferencia, desde la cual se permita el encuentro entre los distintos grupos culturales al interior de las escuelas urbanas, sin que este principio jurídico obligue a alguna de las partes involucradas (indígenas o no indígenas), a ocultar sus orígenes o incluso a reprimir las manifestaciones de los rasgos culturales y lingüísticos propios. Siendo así, es indispensable fomentar la convivencia de los alumnos triquis migrantes y no indígenas en un mismo espacio educativo.

6.1.3. Los obstáculos socioculturales que enfrentan niñas y niños triquis en la participación escolar en escuelas urbanas regulares

La búsqueda de una homogenización en la educación es motivo de rechazo para los indígenas, debido a que la escuela desarrolla una cultura escolar que responde a las necesidades de la población mayoritariamente no indígena, por lo cual, se producen tensiones entre los indígenas y la escuela. Por el contrario, debido a que es desarrollado con base en un modelo de educación *monolingüe*, deja fuera de la escuela el uso de la lengua materna y con ello sucede una progresiva pérdida de sus orígenes culturales (Mar, 2011).

La escuela sigue siendo excluyente de la diversidad en cuanto al reconocimiento que otorga a las poblaciones indígenas. Por esta razón, es importante que la escuela ofrezca atención educativa a las y los niños de distintos orígenes socioculturales, con el propósito de contribuir a la participación escolar en las actividades. Pedro ([2002] citado por Czarny, 2006, p. 143) dice que: “La escuela debería ser multicultural, debería reconocer que hay niños mixes, otomíes, triquis, de todo. Si no somos visibles desapareceremos ahora sí para siempre (líder de la comunidad triqui en la ciudad de México, 2002)” (p. 143).

Los integrantes de las poblaciones indígenas instan al urgente reconocimiento a la cultura triqui en las escuelas urbanas, debido a que el no hacerlo, genera la posibilidad legítima de su inexistencia. En el caso de las y los NyN triquis, la falta de una socialización de la cultura originaria en la participación escolar, ocasiona que vaya perdiendo fuerza la relación con sus comunidades de origen, lo que genera la inminente pérdida de su valor cultural.

Por ello, es necesario otorgar una atención educativa especial mediante la que se promueva un enfoque intercultural, debido a que los niños indígenas migrantes tal como los triquis, tienen dificultades en las escuelas de las ciudades para expresarse en el aula, debido a que su incorporación a ellas, les genera la necesidad⁷³ de adaptarse al esquema

⁷³ Molina y Hernández (2006) afirman que es posible identificar las necesidades educativas de los niños triquis migrantes en la Ciudad de México (CDMX), con base en las siguientes categorías del dominio

lingüístico de la población predominantemente no indígena que prevalece en los centros escolares urbanos (Molina y Hernández, 2006).

6.2. La participación escolar desde el enfoque intercultural

Este enfoque promueve el reconocimiento a la diversidad cultural, y con ello una educación para todas las personas mediante el reconocimiento a la diferencia cultural y lingüística de los alumnos en las escuelas urbanas. La propuesta educativa, contempla la generación de mecanismos al interior de las instituciones escolares para lograr la permanencia educativa de todos los alumnos. Una de las características de la educación intercultural, es que promueve la participación escolar de la población indígena mediante la convivencia entre los alumnos de distintas culturas en un marco de respeto a sus diferentes cosmovisiones y sus derechos.

De manera que la participación escolar de niñas y niños indígenas, como los triquis es favorecida, ya que se le debe otorgar reconocimiento a su cultura sin que sus diferencias culturales supongan un obstáculo para su participación en las actividades escolares. Desde el enfoque intercultural, la educación permite la revaloración de la cultura de los triquis y contribuye a erradicar las prácticas de discriminación que enfrentan debido a su diferencia sociocultural, en la medida que la población infantil triqui mantiene vigente el lazo con la comunidad de origen incluso fuera del territorio de origen. En este enfoque se enfatiza la importancia del reconocimiento a las expresiones culturales de los indígenas en las escuelas urbanas ante la negación de estas diferencias por parte de los diversos actores escolares (Jaussi y Rubio, 1998; Abdahallah-Pretceille, 2001; Schmelkes, 2003; 2004; Sáenz, 2006; Leiva, 2011; Arroyo, 2013; Ortiz, 2015).

Los autores anteriormente citados, coinciden en pensar que el enfoque intercultural es un paradigma que otorga una nueva perspectiva para el reconocimiento a la diversidad cultural mediante la recuperación de las diferencias, lo que favorece la participación en la escuela. Esto representa la construcción de una nueva forma de comprender a la

lingüístico que presentan: *monolingües* (una sola lengua), *bilingües* (dos lenguas) o manejo del *español dialectal* (español poco comprensible).

cultura y a los sujetos en interacción. Y hace posible la recuperación y expresión de los rasgos de las culturas particulares de los alumnos triquis en la participación escolar, específicamente en escuelas urbanas. En la medida de que los espacios educativos de las ciudades son un lugar en el que conviven niños de distintos orígenes culturales se requiere de una atención educativa intercultural.

Alemán y Reyna (2004) afirman que en la investigación coordinada por la Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León y la DGEI: *Intervención educativa con niñas y niños indígenas que asisten a escuelas primarias generales en la zona metropolitana de la ciudad de Monterrey*, los hallazgos dan cuenta de que la participación de los niños indígenas, es favorecida mediante el desarrollo de algunas propuestas pedagógicas encaminadas al reconocimiento de la diversidad sociocultural en el aula, por medio del uso de materiales didácticos diseñados con base en la primera lengua (L1). Esta forma de educar está basada en el modelo intercultural que contribuye a los procesos de participación de los indígenas en las actividades escolares, relativas a las áreas del conocimiento *matemático, comprensión lectora y español*, debido a que potencializa el rendimiento escolar de los niños indígenas a partir del fortalecimiento de las expresiones culturales. Contrario a la situación que sucede con los alumnos de origen indígena que cursan su educación en las escuelas regulares y que no recibieron un apoyo pedagógico que beneficiará al uso de su lengua originaria en la escuela (Alemán y Reyna, 2004). Los autores citados afirman que: “La educación intercultural ha contribuido a incrementar el nivel de escolaridad, especialmente el de las niñas, observándose que su participación en la escuela se incrementa, dándose mayor atención a los aspectos de género en la educación” (p. 361).

De manera que el modelo de una educación intercultural promueve un mecanismo interno de retención en la escuela para los pueblos indígenas, debido a que mediante esta estrategia educativa se implementa un enfoque de género que facilita las condiciones áulicas para la participación de las niñas indígenas en las actividades escolares puesto que enfatiza en la importancia del reconocimiento a los aspectos diferenciales en los alumnos en lo relativo a la cultura y al género. Así mismo, la participación escolar de las infantiles es favorecida por el desarrollo del modelo de una educación intercultural en

contextos urbanos, debido a que respalda la convivencia y el diálogo entre culturas y el fortalecimiento de la diferencia como rasgo sociocultural que caracteriza a la sujetos educativos.

6.2.1. La concepción sobre la cultura desde el enfoque intercultural

Desde este enfoque, la cultura es caracterizada como dinámica en tanto que permite la creación y recreación desde las prácticas cotidianas que realizan los alumnos en las instituciones escolares. La cultura representa el soporte sobre el cual se construyen las formas de participación de los niños triquis en las actividades escolares, debido a que posibilita el uso de las expresiones de la cultura propia. Plantea que la interacción de los sujetos con culturas distintas no empobrece a la cultura propia, ni la hace menos valiosa en términos de su aporte a las demás, y al contrario las fortalece mediante la recreación de las interacciones y los vínculos que se establecen. Por ejemplo, los triquis y no triquis en las escuelas urbanas logran un encuentro intercultural mediante su participación en las actividades escolares lo que vitaliza a la cultura originaria.

La expresión de cultura en el aula otorga la libertad a los niños triquis para participar en la desconstrucción y construcción de la misma mediante las actividades que realizan. La cultura no impone las acciones que realizan los sujetos, debido a que es una construcción de ellos mismos. Planteamiento sobre el que se sostiene el valor que este enfoque otorga a la diversidad cultural, debido a que permite recuperar las contribuciones sociales de sujetos como las y los niños triquis manifestadas mediante su participación escolar.

El enfoque intercultural contribuye a visibilizar la cultura específica de los niños triquis mediante su participación en el aula. En este sentido, el sujeto es concebido como productor de la cultura, en el caso de los triquis, su rol en las actividades escolares es ser creadores en las formas de colaborar grupalmente, ya que a partir de su participación en las actividades escolares también reconfiguran la cultura escolar. Los sujetos no son concebidos únicamente como espectadores o fieles seguidores de la cultura sino más bien como transformadores. Son considerados como entidades culturales, debido a que la cosmovisión particular que poseen los hace diferentes al resto de las personas, razón

por la que la perspectiva intercultural, genera una nueva forma de concebir a los indígenas.

6.2.2. La atención educativa a la diversidad sociocultural desde la perspectiva intercultural

La realidad social actual en sí ya es multicultural, debido la concentración de las distintas culturas en un mismo espacio geográfico como lo es la escuela. Lo que se acentúa por los factores asociados a la migración de los triquis a las zonas urbanas y la incorporación de sus hijos a las escuelas. Por lo que, es necesario otorgar un tratamiento pedagógico a las diferencias culturales de los niños triquis en el aula, y el enfoque intercultural promueve el reconocimiento a sus culturas particulares mediante la participación escolar.

La perspectiva intercultural⁷⁴ otorga especial atención para aquellos sujetos que se encuentran en una situación de desventaja debido a su origen sociocultural, por ejemplo los indígenas triquis. No obstante, otorgar una atención educativa a los grupos vulnerables, no significa que se mantenga una postura en la que se valore distintivamente a las personas o que se promueve un enfoque compensatorio para la atención únicamente de estos grupos, lo que supondría acciones contrarias al propósito planteado de este enfoque, en el que se plantea el reconocimiento a la diversidad sociocultural para todas las personas.

⁷⁴ Leiva (2011) propone algunas perspectivas teóricas para abordar el tratamiento educativo a la diversidad cultural desde el enfoque intercultural. Dichas perspectivas son las siguientes: la *Técnica-reduccionista*, inspirada por los contextos migratorios, desde los que la diversidad cultural ha generado problemáticas de entendimiento de los alumnos y alumnas indígenas en el aula. La *Romántica-folclórica*, desde la que se plantea a la diversidad cultural como ideal, debido a que se tergiversa el significado de lo indígena, puesto que se enfatiza en los artefactos culturales y no en los significados culturales. La *Crítica-emocional*, motivada por el cambio y la transformación educativa, desde la que se promueve el diálogo de todos los sujetos involucrados, destacando la responsabilidad que tienen las instituciones escolares, para otorgar atención educativa a los grupos minoritarios, tal como los indígenas. Y la <Humanista o reflexiva>, caracterizada por recuperar la interculturalidad desde una postura orientada hacia la comprensión de los significados culturales que componen las actitudes y los valores contenidos en la participación de los indígenas y no indígenas en la realización de las actividades escolares.

Dicha atención especial consiste en el reconocimiento a sus culturas particulares frente a la distinción negativa y el menosprecio social y cultural que enfrentan los indígenas en los contextos urbanos, donde los alumnos en las instituciones escolares, presenten un mayor riesgo de exclusión educativa. Desde este enfoque se promueve una educación que responda a las necesidades escolares, tal como la participación escolar de los grupos minoritarios al interior de la escuela. La interculturalidad en la educación propone una educación pertinente que de respuesta a las necesidades de los alumnos caracterizados por la diversidad lingüística y cultural. Para ello, se sustenta en los principios jurídicos-filosóficos de la *libertad, el respeto, la no discriminación, la solidaridad y la igualdad* en la participación escolar, con el propósito de superar toda forma de distinción y segregación de los sujetos por sus diferencias culturales, en tanto que se pretende lograr una educación de calidad y con equidad.

6.2.3. El tratamiento pedagógico para los niños triquis en las aulas

El enfoque intercultural, propone un tratamiento pedagógico centrado en la diversidad sociocultural en las instituciones escolares. De este modo, el aula es concebida como un espacio óptimo para la interacción cultural de los niños triquis y no triquis mediante la participación en las actividades escolares, en la medida que esta interacción les permite la negociación e intercambio cultural con sus compañeros, lo que en sí mismo favorece al diálogo entre las culturas.

La interculturalidad en la educación, se plantea como una forma de educar al interior de las escuelas que favorece a la participación escolar de las y los niños triquis, mediante la convivencia entre los diferentes grupos culturales promoviendo la interacción para entretejer las distintas culturas que participan en los centros escolares. En consecuencia, los centros escolares, son concebidos como espacios socioculturalmente heterogéneos, razón por la que se debe fortalecer el encuentro intercultural como estrategia para generar condiciones propicias para la participación de los triquis en las actividades escolares.

6.2.4. El vínculo escuela- comunidad en la participación escolar de niños triquis

La educación intercultural, es necesaria concebirla como instrumento para el acercamiento cultural, por lo que se plantea que es imprescindible conocer la cultura propia para reconocer la de los otros. Un principio rector de los procesos educativos de los alumnos, es el reconocimiento de la comunidad de origen y la escuela en su conjunto. En este sentido, su propuesta se orienta a promover la generación de cambios y adecuaciones pertinentes en la forma de abordar la diferencia cultural en la participación escolar de alumnos como las y los niños triquis.

Se propone la interacción entre los alumnos triquis y no triquis con base en el respeto de la cultura específica de cada uno. De modo que representa una forma de educar rescatando las cosmovisiones, saberes y conocimientos de los alumnos triquis en la escuela, para promover una participación escolar mediante la que se promueve el uso de manifestaciones y expresiones de la cultura triqui. Esto implica modificar la práctica educativa y replantear la forma de “hacer educación” a fin de propiciar la convivencia cultural y el fortalecimiento de las diferentes perspectivas culturales en el aula. De tal suerte que se genere un ambiente de respeto y tolerancia que contribuya a la participación de las y los niños triquis en las actividades escolares.

En este enfoque, se concibe a la diversidad sociocultural como área de oportunidad para generar un cambio en la educación. Sin embargo, esto no implica construir otro tipo de escuela, sino más bien es redireccionar los esfuerzos educativos a favor de las expresiones culturales de todos los alumnos. Representa el tránsito hacia una cultura de la diversidad, donde la diferencia sociocultural es un área del conocimiento que comienza a ser construida, destacando que es posible movilizar las formas de organización de las actividades en el aula, lo que en sí mismo implica renovar las formas de participación escolar al interior de los centros escolares por parte de los profesores, los alumnos y los demás integrantes de la comunidad escolar. Lo que contribuye a otorgarle a la diferencia un lugar fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje y transitar de un modelo educativo homogéneo a uno heterogéneo que respalde el derecho a la diferencia cultural y lingüística de los alumnos.

6.2.5. La concepción del docente y su relación con la participación escolar de las y los niños triquis

Jaussi y Rubio (1998) agregan que el enfoque intercultural es motivo de reflexión en torno a la diversidad cultural por lo que se plantea que es necesario concebir a la cultura como dependiente de los sujetos, debido a que ellos son quienes le dan sentido a partir de las acciones que realizan. Por lo tanto, representa el encuentro y la conciliación de las prácticas, los saberes y los conocimientos culturales de los distintos grupos culturales en la escuela. Cabe destacar que el enfoque intercultural está motivado por los sujetos provenientes de culturas diversas como la triqui, debido a que enfrentan mayores dificultades en los procesos educativos que el resto de sociedad, puesto que se asocia su diferencia cultural con una incapacidad para participar en las actividades escolares.

Por otro lado, este enfoque concibe al profesor como un acompañante de los procesos de aprendizaje del grupo escolar, por lo que debe mantener una actitud crítica ante la participación de los alumnos en las actividades escolares, particularmente en aspectos referentes al reconocimiento de sus aportaciones a la clase, prestando atención especial a los grupos minoritarios como los niños triquis, debido a su doble condición de vulnerabilidad, por su origen cultural y su situación de infante. Así mismo, la participación de niños triquis en las actividades escolares, requiere ser valorada por los profesores desde una actitud comprensiva en función de los aportes culturales en el aula.

6.2.6. Las asimetrías culturales de niños triquis y no triquis desde el enfoque intercultural

Schmelkes (2003-2004) agrega que son vigentes algunas asimetrías⁷⁵ en las instituciones escolares, desde las que es posible explicar la concepción que se tiene de

⁷⁵ Schmelkes (2003-2004) señala algunos escenarios asimétricos en la interculturalidad, desde las prácticas que se producen en la realidad educativa. Dichos escenarios, son los siguientes: el *Minoritario "homogéneo"*, en el que su planteamiento central es destacar que existen diferencias a pesar de las similitudes que mantienen los grupos entre sí y en este enfoque se propone reforzar la cultura propia de todos los sujetos, desde su interacción. El *Mayoritario "homogéneo"*, propone el reconocimiento de la cultura propia de los sujetos pertenecientes a grupos minoritarios; tal como los triquis. Dicha cultura debe ser valorada por cada sujeto, y manifestada libremente en las actividades escolares. Y la *Realidad multicultural* es una construcción conjunta desde las sociedades y las instituciones escolares que refiere a

los alumnos indígenas como los triquis en su participación escolar. Razón por la que, es necesario unificar esfuerzos para valorar la participación de todos los alumnos en las actividades escolares, destacando que la *escolar*, es caracterizada por los procesos que suceden en el tránsito escolar de los alumnos. Así mismo, los niños indígenas triquis recrean prácticas culturales en la escuela, tales como las diferencias de género. Abdallah-Pretceille (2001) afirma que:

El enfoque intercultural rompe con el punto de vista objetivista y estructuralista ya que su interés principal es la producción de la cultura hecha por el mismo sujeto y las estrategias desarrolladas, sin por ende postular que el individuo tenga siempre conciencia de ello (p. 39).

De modo que el autor citado, considera que desde este enfoque, la cultura es una construcción social en la que su supervivencia, depende directamente de las contribuciones que hacen los participantes, a partir de las acciones que realizan en la vida colectiva y escolar. Para esta investigación, se recuperara a Abdallah-Pretceille (2001), debido a que considera el enfoque intercultural como una postura, en la que coincide el diálogo entre las culturas en las interacciones sociales. Porque la escuela, es un mediador en la participación escolar de las y los niños triquis por lo que debería de existir un tratamiento pedagógico que contribuya al respeto de las diferencias étnicas y/o culturales. Desde esta perspectiva dichas interacciones son miradas comprensivamente, lo que permite recuperar los elementos particulares de la cultura de las y los niños triquis mediante la participación en las actividades escolares.

6.3. *La participación escolar desde la coeducación*

La coeducación es una propuesta que se fundamenta en el reconocimiento a las diferencias de género. Esta educación, implica reivindicar el papel de la mujer debido a que históricamente ha sido menospreciada en razón de su condición de mujer desde un

los procesos de urbanización de los indígenas como resultado de los procesos migratorios. Y por tal razón, este escenario sucede en la realidad educativa cuando se reconocen los orígenes culturales de las niñas y los niños indígenas triquis en la escuela, a partir de la promoción de la participación escolar, otorgándoles las mismas condiciones para hacerlo que al resto del grupo de origen no indígena.

análisis basado en las teorías que analizan la situación y la participación de la mujer en los distintos espacios públicos y privados de la sociedad.

Esta propuesta en las escuelas enfatiza en la diversidad de género y recupera la “diferencia” como un rasgo humano inherente a las personas. Por lo que uno de sus planteamientos, es generar mecanismos integrales en los centros escolares para acoger tanto a las alumnas y los alumnos en un espacio educativo compartido. Esta propuesta educativa fomenta el aprecio por la diferencia de género y contribuye a eliminar prácticas sexistas en la participación escolar puesto que las diferencias de género producen la discriminación basada en el sexo. Ya que socialmente se han impuesto modelos de participación diferenciada para las mujeres y los hombres, lo que se reproduce en los espacios colectivos como la escuela y supone una limitación para las niñas triquis, debido a que históricamente el patriarcado ha generado prácticas de género que vulneran a las mujeres como las niñas triquis y minimizan las aportaciones que puedan realizar mediante su participación en la escuela (Bustos, 1991; Amorós, 1994; Amorós, 1994a.; Subirats, 1994; Moreno, 2000; Simón, 2000; Soriano, 2006; Gómez, 2001; Lamas, 2002; Villarroel, 2007; Fonseca y Quintero, 2008; Parga, 2008; Leñero, 2010; Rosales, 2010 y Rodríguez y Tapia, 2011).

Autores como Subirats (1994), Simón (2000) y Rodríguez y Tapia (2011) coinciden en que la coeducación es una educación con perspectiva de género. Esto quiere decir, que es una propuesta basada en el reconocimiento de los sexos. De manera que propone que las y los niños sean educados desde una perspectiva *no sexista* que determine su participación escolar en las actividades escolares, de acuerdo con los moldes del género y los prejuicios que se construyen con base en la idea de una cultura homogénea que moldea los comportamientos deseables para un hombre y una mujer.

Es un tipo de educación que contempla la atención a la diversidad *cultural*, de *clase*, *social* y de *género*. De manera que refiere a la educación de los géneros en un mismo espacio escolar para lograr la igualdad de oportunidades en la participación escolar de niñas y niños como los triquis.

Merece la pena subrayar que a pesar de que la coeducación promueve una educación conjunta para las niñas y los niños, tiene como propósito fundamental incorporar a las mujeres a la educación, generando las condiciones pedagógicas y las oportunidades educativas en los centros escolares para lograr una educación igualitaria desde la que se procure la participación de niñas y niños como los triquis. En este sentido, es una educación que mantiene vigente el planteamiento de la *diferencia*, como rasgo humano que caracteriza los roles, comportamientos y actitudes de las niñas y los niños al interior de los centros escolares.

Simón (2000) agrega que la coeducación ha sido abordada por distintos documentos oficiales, pero también por instituciones académicas que han sido reduccionistas en sus planteamientos, debido a que señalan que este tipo de educación es similar a la educación mixta.⁷⁶ Si bien la educación mixta está presente en la mayoría de los centros escolares del país, por el hecho de que niñas y niños como los triquis asisten a tomar clases en una misma aula, comparten materiales y teóricamente están en las mismas posibilidades de participar en las actividades escolares, esta no es una discusión que haya terminado y sobre todo que el planteamiento de la coeducación requiere de muchos otros elementos analíticos de las realidades de los géneros en las escuelas.

6.3.1. Políticas del Estado para lograr la coeducación

Autores como Subirats (1994) y Simón (2000), coinciden en que en la actualidad el Estado ha realizado algunos esfuerzos para instrumentar la coeducación en las escuelas, sin embargo esta propuesta se ha concentrado solamente en las políticas educativas. Ya que únicamente contemplan la igualdad para las mujeres y los hombres pero no la equidad como derecho, lo que no permite concretar en el país el proyecto de la coeducación. En este sentido, es imprescindible redoblar esfuerzos para alcanzar una educación que otorgue y fortalezca las libertades humanas de todas y todos los niños como los triquis para que no haya disparidades en las oportunidades que reciben en la

⁷⁶ La educación mixta se limita únicamente a la escolarización de niñas y niños en una misma aula, sin el fomento de la convivencia, el intercambio de valores y el respeto mutuo de los géneros (Subirats (1994, s/p).

participación escolar. Cabe destacar que dichas políticas educativas, representan un avance para la coeducación y la participación escolar de niñas y niños triquis, debido a que contribuyen a eliminar toda práctica discriminativa en los centros escolares que atente contra las libertades humanas y limite sus expresiones. Además, se ha logrado el progreso de la igualdad educativa en la participación escolar de las niñas y los niños triquis, a partir de la defensa de una *coeducación*, debido a que con este modelo educativo, se ha logrado eliminar algunas prácticas sexistas en el curriculum, ya que el saber se ha generalizado para los géneros. No obstante, aún es necesario reforzar la *coeducación* en el aula, puesto que desde las interacciones entre los alumnos y la práctica educativa se mantiene vigente la discriminación por sexo. Esto quiere decir, que no se ha logrado realizar una educación basada en el respeto a la diferencia e igualdad de oportunidades para las y los niños triquis en su participación escolar.

La coeducación no implica una educación asimilacionista para las niñas triquis o una forma de educar en la que ellas sean las responsables de adoptar el modelo de participación escolar masculino, más bien representa un cambio que permite la complementariedad de los rasgos particulares del género femenino y masculino en las actividades escolares. Simón (2000) agrega que el reconocimiento a las diferencias de género de niñas y niños mediante la coeducación está presente en las políticas educativas del SEM. Sin embargo, aún falta recuperar algunos planteamientos centrales de la educación de los géneros para que verdaderamente se logre la participación de niñas y niños como los triquis en las actividades escolares.

6.3.2. La coeducación como práctica educativa

El autor anteriormente citado afirma que es importante comenzar por generar mecanismos al interior de las escuelas para erradicar la *violencia de género* que se ejerce para hombres y mujeres por igual, incluso generada por los propios docentes. Mismas que traen consigo efectos inimaginables, tales como la determinación del rol que asumirán las y los niños como los triquis en las actividades escolares. Además, señala que es necesario promover una formación docente con perspectiva de género, desde la que se promueva el trato indiferenciado para hombres y mujeres pero también donde se reconozca bajo las mismas libertades a las y los niños como los triquis para participar en

las actividades escolares. Lo que en sí mismo contribuye a generar mecanismos en las aulas para fortalecer lazos de cooperación y amistad entre los sexos, dejando atrás algunas prácticas conservadoras impuestas por el sistema patriarcal, tales como las actividades que son encomendadas socialmente para los hombres y para las mujeres simplemente por su condición sexual y que se reproducen en contextos educativos. Dichas prácticas diferenciadoras de los géneros, conducen a una confrontación de las y los niños triquis que profundiza las desigualdades sociales y genera un atraso en el logro de la participación escolar coeducativa. Incluso, resulta desafiante para la escuela romper con los estereotipos que han sido parte del denominado *mandato de género*, que define arbitrariamente lo que los hombres y las mujeres están destinados a hacer y a ser. Con ello me refiero a que, es tanto el significado social que esto representa que se antepone a las propias convicciones personales de las y los niños triquis para su participación escolar. Subirats (1994) agrega que las formas en las que se expresa el sexismo en el aula, son a partir del lenguaje, la práctica docente, los libros de texto, las relaciones sociales entre las niñas y los niños y las asimetrías en el reconocimiento por parte de las maestras y maestros.

El uso generalizado del pronombre masculino para referirse a grupos escolares conformados por niñas y niños triquis, impide el reconocimiento a la existencia del género femenino en dichos grupos, lo que genera como significado en estos sujetos, el no autoreconocimiento de su *identidad femenina*, siendo por este motivo, excluidas simbólicamente de las actividades escolares y opacadas por la figura masculina, como si se tratara de una sociedad absolutamente masculina.

6.3.3. *Participación escolar de niñas y niños triquis desde la coeducación*

Simón (2000) afirma que la coeducación, propone replantear la manera de educar, en la que se contemple repensar la formación docente, el currículo formal y oculto desde un enfoque de género, acompañado de una actitud que permita dejar fuera de los espacios educativos y las actividades escolares a las prácticas hegemónicas del patriarcado, la segregación y elecciones de conocimientos en los que los únicos beneficiarios del reconocimiento otorgado por los logros históricos son los hombres. De igual manera, es un deber de todas y todos los sujetos educativos, no hacer uso de un lenguaje sexista, a

pesar de que no parezca ofensivo, puesto que está contenido en una ideología opresora para las mujeres que demerita socialmente su valor y hace que sigan reproduciendo las violencias hacia las niñas y los niños como los triquis en su participación escolar. La relevancia de estas acciones es que contribuyen a generar una educación de calidad y con equidad que permita la participación de niños y niñas triquis en las actividades escolares.

Subirats (1994) agrega que la coeducación no representa únicamente las oportunidades de acceso para las mujeres y los hombres en los centros escolares sino también idear las condiciones internas de los planteles educativos para que se mantenga una perspectiva educativa que pondere la igualdad para la participación escolar de niñas y niños triquis en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Debido a que este es un elemento central sobre el cual es necesario reformular la forma de educar a las mujeres y a los hombres, reconociendo la relevancia de los valores femeninos y masculinos en las actividades escolares.

La coeducación supone distintos niveles de confrontación que son evidentes a partir de la incorporación de las niñas y los niños a los centros escolares, puesto que dependiendo de su sexo se mantienen las ideas preconcebidas sobre la concepción de ser mujer u hombre, y a partir de las ideas adoptadas desde el hogar y reforzadas en la escuela, se asumen ciertos roles en la participación en las actividades escolares. De modo que es necesario reconstruir la educación desde las bases estructurales de la sociedad, educando mediante actitudes de *cooperación* y a partir del principio jurídico de la *justicia*, debido a que ambos componentes en conjunto contribuyen a formar sujetos más solidarios y menos apáticos con los otros (hombres y mujeres) (Simón, 2000).

6.3.4. Universalización como principio filosófico-político para la participación escolar de niñas y niños triquis

Amorós (1994a), afirma que la *universalización* es el propósito de la ilustración, lo cual significa que este movimiento social, pretende igualar a las personas, particularmente las oportunidades entre los géneros en lo referente a los derechos y a la participación social, política, educativa y cultural. Sin embargo; también pretende lograr una concepción

común de la sociedad sobre las mujeres y hombres, con el fin de que las personas sean reconocidas de la misma manera, a pesar de la diferencia sexual. Además, es una propuesta que está encaminada hacia la liberación de la mujer, lo distintivo de este planteamiento es que pretende lograr el cambio social mediante el uso de la moral. Y en este sentido, la moral, pudiese entenderse como las relaciones sociales entre los géneros; un tipo de interacción basada en el principio filosófico de la *paridad de género* que supone nuevas oportunidades para la participación escolar de niñas y niños triquis.

El derecho del “mal” consiste en una estrategia del feminismo, en la que se plantea que las mujeres han tenido la necesidad de asumir ciertos roles sociales, tal como cuidar a los niños, cuidar a los enfermos y a los ancianos; justificando desde el sistema patriarcal que por su naturaleza es lo que mejor saben hacer y lo que les corresponde de acuerdo al denominado *mandato social de género*. Por lo cual se exaltan las virtudes del género masculino sobre el femenino, ocasionado una desigualdad en las decisiones y organización de las actividades para las mujeres, como en el caso de las actividades escolares que realizan las niñas y los niños triquis en la escuela (Valcárcel ([s/f.] citado por Amorós, 1994a, p. 57).

Amorós (1994) dice que la relación entre ambos acontecimientos históricos, es que el feminismo se mide a partir de los elementos de participación de los géneros que se muestra en los procesos que suceden en el periodo de la ilustración. En este sentido; la ilustración es el movimiento al que recurre la autora para explicar el feminismo desde una postura histórica, en la medida en que es un proyecto cultural y social que promueve el cambio ideológico a través del que se pretende la reivindicación de la participación de la mujer, comenzando por incorporarla al contrato social e incluirla a todos los asuntos de la sociedad como la escuela. Lo que en sí mismo, expresa un cambio social que contribuye en particular a la participación escolar de niñas triquis, puesto que a partir de este proceso histórico, adquieren mayores libertades de participación en los espacios colectivos.

CONCLUSIONES

En síntesis, la participación escolar de poblaciones indígenas como las y los NyN triquis ha sido beneficiada de los acuerdos celebrados por distintos organismos nacionales e internacionales. Acuerdos que son orientados por el principio político de la equidad y la calidad educativa. A partir de lo que se ha fortalecido el aprecio a sus expresiones culturales y lingüísticas.

Las escuelas urbanas son un espacio para el intercambio cultural de las y los NyN triquis, debido a que en ellas son socializados los valores, los comportamientos, las actitudes y las prácticas de la cultura indígena y no indígena.

A lo largo de los últimos años han mejorado significativamente las condiciones educativas de los indígenas inscritos en los centros escolares urbanos, puesto que se ha reforzado el intercambio cultural mediante la educación impartida por los estados nación de países como México. Dicha educación ha otorgado reconocimiento al derecho a la diferencia cultural y de género. Lo que ha facilitado el ejercicio del derecho educativo por las poblaciones indígenas como la triqui.

A pesar de los esfuerzos políticos para garantizar el derecho educativo, actualmente es indispensable continuar impulsando una educación en y para la diversidad. Dicha educación debe fundamentarse en la diferencia cultural y lingüística, con apego a las políticas educativas internacionales y nacionales y los programas educativos de instituciones como la UNAM (2014), la DGEI (2020), el CONAFE (2020), la CGEIB (2020) y el INALI (2020). No ha sido suficiente con promover una educación generalizable para toda la población. Ya que la atención educativa para las poblaciones indígenas necesariamente debe ser sustentada en la cultura indígena. Las y los NyN triquis migrantes, requieren un respaldo jurídico para lograr una educación focalizada que contribuya a su participación escolar, debido a que en las escuelas urbanas enfrentan obstáculos sociales, culturales y/o políticos que inciden en su permanencia educativa como consecuencia de su origen étnico. Por ejemplo, las discriminaciones culturales, lingüísticas y de género.

La construcción del objeto de estudio fue desarrollada como un proceso continuo y en la investigación documental presentada. Implicó la toma de decisiones, elecciones sobre la recuperación de los planteamientos teóricos sobre las expresiones de las diferencias de género y la participación escolar de las y los NyN triquis, formulados por otros investigadores e investigadoras, que aunque no abordarán específicamente esta temática de investigación, sus aportes permitieron resignificar el contenido de sus afirmaciones orientándolas hacia el conocimiento de algunos aspectos de la problemática de estudio.

La temática, el planteamiento del problema, las preguntas de investigación, los objetivos y las líneas de análisis, fueron relevantes para orientar las indagaciones del estudio. El método documental fue una guía general que facilitó el proceso investigativo, ya que otorgó las pautas orientadoras para cada elección en el estudio a lo largo de las etapas de investigación. La técnica análisis de contenido, permitió una aproximación específica a la temática de investigación, mediante los recursos técnicos-metodológicos otorgados para la recuperación de la información documental sobre las expresiones de las diferencias de género de las y los NyN triquis en las actividades escolares en las escuelas primarias urbanas.

Con relación a los hallazgos de la investigación, se encontró lo siguiente:

- Las y los NyN triquis expresan diferencias de género en su participación escolar.
- En las escuelas urbanas no siempre hay una continuidad cultural en la participación escolar, debido a que algunas niñas triquis no reproducen los roles de género tradicionalmente aprendidos en sus comunidades de origen.
- Las niñas triquis en las escuelas urbanas, transforman los comportamientos de género aprendidos en la cultura triqui sobre los roles que deberían asumir por el simple hecho de ser mujeres.
- La transformación de los roles de género de las niñas triquis es manifestada en las actividades escolares, debido a que se observa que responden a las

agresiones de sus compañeros varones. Comportamiento que se contrapone con los valores y prácticas culturales asumidas en sus comunidades de origen.

- En las escuelas urbanas se expresa la desarticulación de las conductas de género aprendidas por las niñas en la cultura triqui. Lo que quiere decir que la participación escolar de las y los NyN triquis no necesariamente es mediada por su cultura.
- Las y los NyN triquis son conscientes de la discriminación que enfrentan en las escuelas urbanas. Sin embargo no lo reconocen públicamente.
- La relación escuela-comunidad de origen de las y los NyN triquis, cobra relevancia en su participación escolar, debido a que a pesar de que las diferencias de género habitualmente no son reproducidas por algunas NyN triquis en las escuelas urbanas, forman parte de sus marcos culturales introyectados mediante las prácticas de crianza.
- El aprendizaje de los conocimientos escolares y la comprensión de las realidades sociales por parte de las y niñas y los niños triquis sucede desde la visión cultural triqui.
- Las diferencias de género de las y los NyN triquis son manifestadas en su participación escolar, mediante los comportamientos, los roles, los discursos, los modos de interacción y socialización expresados en sus relaciones con las y los NyN triquis y no triquis.
- Las diferencias de género son introyectadas mediante las prácticas de crianza en la familia y reforzadas en la escuela por las y los NyN y/o docentes. Sin embargo es posible incidir en las concepciones de género, debido a que son creaciones culturales.

- Es necesario evitar el reforzamiento de las prácticas sexistas en las escuelas de las ciudades para favorecer a la participación escolar de las y los NyN triquis.
- Las y los NyN triquis son capaces como cualquier niño (a) no triqui de transformar las prácticas culturales originarias. A partir de lo que pueden modificar sus realidades sociales y educativas.
- La cultura de género no debe ser impedimento para que las y los NyN triquis, participen en las actividades escolares a pesar de las dificultades que implica manifestar sus expresiones culturales, lingüísticas y de género.
- Las diferencias de género son manifestadas en la participación en instituciones sociales como la familia y la escuela. Lo que refiere que en las prácticas de crianza son transmitidos los comportamientos de género.
- La población triqui es un grupo sociolingüístico que atribuye un valor cultural al uso de su lengua para comunicarse en la sociedad y en la escuela, debido a que señalan que es una característica que los distingue de otros grupos étnicos. A pesar de que enfrentan dificultades para manifestar la lengua triqui en la participación escolar en escuelas urbanas, como consecuencia de la discriminación cultural, racial, étnica y lingüística que permea sus expresiones culturales en las actividades escolares.
- La lengua triqui contribuye a la comunicación de las y los NyN triquis con sus compañeros (as). Sin embargo comúnmente es desconocida su lengua originaria en las escuelas por parte de los docentes y compañeros (as) no triquis. Como consecuencia se generan conflictos en sus relaciones escolares que limitan su participación escolar, debido a que se restringe el uso de la primera lengua (L1).
- En las escuelas urbanas, generalmente las y los NyN triquis se integran en los grupos conformados por compañeros de su mismo sexo para realizar las

actividades escolares, porque la convivencia con compañeros (as) del sexo contrario produce violencia de género.

- Las propuestas educativas fundamentadas en un enfoque intercultural, facilitan la atención educativa de las y los NyN triquis, debido a que es propiciado el encuentro de las y los NyN triquis y no triquis en las aulas, a pesar de sus diferencias culturales y de género.
- Es necesario que los docentes generen condiciones educativas para fortalecer la participación escolar de las y los NyN triquis, priorizando valores como el respeto y el reconocimiento a sus características culturales.
- La coeducación es una propuesta educativa que se sostiene en una perspectiva de género, debido a que contribuye a reivindicar mediante la educación, el rol de las mujeres en la sociedad. A partir de lo que se contribuye a eliminar las desigualdades en las oportunidades que reciben las y los NyN triquis para la participación escolar.

A pesar de los esfuerzos investigativos del estudio presentado, con relación a los aspectos metodológicos, es necesario destacar que todavía queda en el tintero la necesidad de continuar efectuando estudios posicionados desde una línea educativa-antropológica, que tome como base una metodología cualitativa. Debido a que es necesaria la recuperación de interpretaciones de corte etnográfico sobre el tema de investigación expuesto. En este sentido, cobra especial relevancia apoyarse en una metodología empírica para que el levantamiento de la información permita el protagonismo de la voz de los informantes mediante el trabajo de campo. Lo que complementaría la perspectiva documental obtenida mediante la investigación presentada.

A partir del estudio realizado, surgen las siguientes interrogantes para intentar responder en futuros estudios empíricos: ¿Cómo se relacionan las y los NyN triquis y docentes en las actividades escolares?, ¿Qué actitudes son expresadas en el discurso de los

docentes sobre la participación escolar de las y los NyN triquis? ¿Cómo se comportan las y los NyN triquis en las actividades escolares?, ¿Cómo perciben las y los NyN triquis la actitud de los docentes frente a la participación escolar de sus compañeras? y ¿Cómo describen las y los NyN triquis, la actitud de los docentes frente a la participación escolar de sus compañeros?

Finalmente, se invita a los pedagogos e investigadores educativos, a seguir contribuyendo al campo de conocimiento de la diversidad cultural y de género, con investigaciones que aporten nuevos conocimientos sobre esta línea investigativa que actualmente se encuentra en construcción, y específicamente sumar esfuerzos para realizar investigaciones en las que se recupere la participación escolar de las y los NyN triquis como su objeto de estudio.

REFERENCIAS

- Abdallah, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books, S. A.
- Abela, J. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada. *Documentos de trabajo: Serie Sociológica*, (3), pp. 1-34. (PDF). Disponible en, <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>
- Alemán, J. y Reyna, Ma. (2004). Programa: Intervención educativa con niñas y niños que asisten a escuelas primarias regulares. En: Ignacio Hernaiz. Coord.), *Educación en la diversidad: experiencias y desafíos en la educación intercultural bilingüe*. (Pp. 353-370). Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación / Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (PDF). Disponible en, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144340>
- Alzate, M. (2001). El descubrimiento de la infancia, modelos de crianza y categoría sociopolítica moderna. *Revista de Ciencias Humanas de la Universidad Tecnológica de Pereira*, (28), s/p. (PDF). Disponible en, http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/vladimirolaya_filosofiaehistoripedagogia/El_descubrimiento_de_la_infancia.pdf
- Amorós, C. (1994). Espacio público, espacio privado y definiciones ideológicas de “lo masculino” y “lo femenino”. *Feminismo. Igualdad y diferencia*. En Celia Amorós y Ana de Miguel (Coords.), *Teoría feminista: de la ilustración a la globalización*. (Pp. 23-54). México: Universidad Nacional Autónoma de México / Programa Universitario de Estudios de Género.
- Amorós, C. (1994)a. La experiencia de las mujeres, la teoría feminista y el problema del poder. *Feminismo. Igualdad y diferencia*. En Celia Amorós y Ana de Miguel (Coords.), *Teoría feminista: de la ilustración a la globalización*. (Pp. 55-82). México: Universidad Nacional Autónoma de México / Programa Universitario de Estudios de Género.
- Ander, E. y Valle, P. (2008). Guía para preparar monografías: y otros textos expositivos. Argentina: Lumen. (PDF). Disponible en, <https://investigar1.files.wordpress.com/2018/06/monografias.pdf>

- Arciga, B. (2007). La enseñanza superior como una práctica socio-cultural. *Revista de la Educación Superior*, 36(141), pp. 67-91. (PDF). Disponible en, <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v36n141/v36n141a4.pdf>
- Arcila, P., Mendoza, Y., Jaramillo, J. y Cañón, Ó. (2010). Comprensión del significado desde Vigostky, Bruner y Gerger. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(1), pp. 37-49. (PDF). Disponible en, <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v6n1/v6n1a04.pdf>
- Argüelles, J. (2013). Educación o escolarización. *Campus Milenio Suplemento Universitario*. Disponible en, <https://www.pressreader.com/mexico/milenio/20130718/283072706887891>
- Arroyo, M. (2013). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativo. *Revista de Inclusión Educativa*, 6(2), pp. 144-159. Disponible en, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4335836>
- Ausubel, D. (2020). *Significado y aprendizaje significativo. Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Ballesteros, B. (2015). El concepto de significado desde el análisis del comportamiento y otras perspectivas. *Universitas Psychologica*, 4(2), pp. 231-244. (PDF). Disponible en, <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v4n2/v4n2a10.pdf>
- Batallán, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), pp. 679-704. (PDF). Disponible en, <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v08/n019/pdf/rmiev08n19scB02n04es.pdf>
- Beltrán, P. (21 de marzo del 2015). Entrevista con Teresa de Jesús Rojas sobre Jornaleros de BC. *Excélsior Tv*. (Video Youtube). Disponible en, <https://www.youtube.com/watch?v=Sm8U03d6pc8>
- Bernier, I. (2008). *La convención sobre la diversidad de las expresiones culturales en la UNESCO: un instrumento cultural en la confluencia del derecho y la política*. Pp. 1-27. (PDF). Disponible en, http://www.diversite-culturelle.qc.ca/fileadmin/documents/pdf/carrefour-du-droit_esp.pdf

- Bertely, M. (1998). Pluralidad cultural y política educativa en la zona metropolitana de la ciudad de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3(5), pp. 39-51. (PDF). Disponible en, <https://www.redalyc.org/pdf/140/14000503.pdf>
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas*. México: Editorial Paidós.
- Bertely, M. y González, E. (2013). Etnicidad en la escuela. En María Bertely Busquets, Gunther Dietz, María Guadalupe Díaz Tepepa (Coords.), *Multiculturalismo y educación: 2002-2011*. (Pp. 57-83). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior / Consejo Mexicano de Investigación Educativa. (PDF). Disponible en, http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v03_t1.pdf
- Blanco, E. (2017). Los alumnos indígenas en México: Siete hipótesis sobre el rezago en los aprendizajes de nivel primario. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3), pp. 81-112. Disponible en, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55152796005>
- Bracho, T. (2002). Desigualdad social y educación en México. Una perspectiva sociológica. *Educar*, 29, pp. 31-54. Disponible en, <https://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20753/20593>
- Bretones, A. (1996). *Concepciones y prácticas de participación en el aula según los estudiantes de magisterio*. (Tesis de Doctorado). Madrid: Universidad Complutense. (PDF). Disponible en, <https://eprints.ucm.es/2243/1/T21042.pdf>
- Buela, A. (2004). Teoría del Disenso. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 9 (27), pp. 77-85. (PDF). Disponible en, <http://www.redalyc.org/pdf/279/27992707.pdf>
- Bush, C. (1972). *La técnica de investigación documental*. Venezuela: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales / Universidad Central de Venezuela. (PDF). Disponible en, <https://romulaizerpardo.files.wordpress.com/2018/10/carlosboschgarciatecnicateinvestigaciondocumentalcaracasunivrsidadcentraldevenezuela1972.pdf>
- Busquet, J. (2006). Reflexiones en torno a la concepción humanista y antropológica de la cultura. *Questiones Publicitarias*, 1(11), pp. 95-109. Disponible en, <https://www.questionespublicitarias.es/article/view/v11-busquet>

- Bustos, O. (1991). Género y socialización: familia, escuela y medios de comunicación. En Marco Antonio González y Jorge Mendoza (Comps.), *Significados colectivos: procesos y reflexiones teóricas*. (Pp. 289-351). México: Universidad Nacional Autónoma de México / Centro de Investigaciones y Estudios de Género.
- Cariño, C. (2012). Violencia política y migración. Voces de mujeres desde el exilio. En María Dolores París Pombo (Coord.), *Diáspora triqui. Violencia política, desplazamiento forzado y migración*. (Pp. 99-122). México: Editorial Itaca / Universidad Autónoma Metropolitana. Disponible en, https://www.researchgate.net/publication/323726769_Diaspora_triqui_Violencia_politica_desplazamiento_forzado_y_migracion
- Cariño, C. (2012)a. Juventud triqui, entre la violencia y la migración. En María Dolores París Pombo (Coord.), *Diáspora triqui. Violencia política, desplazamiento forzado y migración*. (Pp. 135-153). México: Editorial Itaca y Universidad Autónoma Metropolitana. Disponible en, https://www.researchgate.net/publication/323726769_Diaspora_triqui_Violencia_politica_desplazamiento_forzado_y_migracion
- Cariño, C. y Martínez, A. (2012). El papel de la migración en la construcción del Municipio Autónomo de San Juan Copala, Oaxaca. En María Dolores París Pombo (Coord.), *Diáspora triqui. Violencia política, desplazamiento forzado y migración*. (Pp. 27-59). México: Editorial Itaca y Universidad Autónoma Metropolitana. Disponible en, https://www.researchgate.net/publication/323726769_Diaspora_triqui_Violencia_politica_desplazamiento_forzado_y_migracion
- Castillo, M., García A. y Vásquez S. (2011). *Las prácticas culturales de los niños triquis de entre 7 y 12 años: un estudio de caso del centro comunitario "Maíz"*. (Tesis de Licenciatura). México: Universidad Pedagógica Nacional. (PDF). Disponible en, <http://200.23.113.51/pdf/27971.pdf>
- Castro, A. (2017). *Investigación documental: ¿Técnica o Investigación Científica? (Ensayo Científico)*. (PDF). Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Caune, J. (2009). Prácticas culturales y modalidades de comunicación: construcción de un mundo común y de las condiciones de convivencia. *Revista CIDOB d' Afers*

- Internacionals*, (88), pp. 13-24. Disponible en, <https://raco.cat/index.php/RevistaCIDOB/article/view/164482/216455>
- Cázares, L., Christen, M., Jaramillo, E., Villaseñor, L. y Zamudio, L. (1999). *Técnicas actuales de investigación documental*. (PDF). México: Editorial Trillas.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) (2020). *Acciones y programas*. (Página oficial). Disponible en, <https://www.gob.mx/inpi#646>
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2017). *Política Nacional de Cultura 2017-2022: Cultura y Desarrollo Humano: Derechos y territorio*. (PDF). Disponible en, http://www.lacult.unesco.org/docc/Chile_politica-nacional-cultura-2017-2022.pdf
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) (2020). *Educación Comunitaria del Conafe*. (Página oficial). Disponible en, <https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/educacion-basica-del-conafe>
- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) (2020). *Programas estratégicos*. (Página oficial). Disponible en, <https://eib.sep.gob.mx/>
- Cortina, A. (2009). Ciudadanía intercultural. Miseria del etnocentrismo. En: *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. (Pp. 151-182). Madrid: Alianza Editorial. (PDF). Disponible en, <https://significateotro.files.wordpress.com/2018/07/cortina-adela-ciudadanos-del-mundo.pdf>
- Czarny, G. (2006). Escuelas, ciudades e indígenas. Palabras y relaciones que ocultan distintos rostros. En: Pablo Yanes, Virginia Molina y Óscar González (Coords.), *El triple desafío Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*. (Pp. 141-162). México: Secretaria de Desarrollo Social. (PDF). Disponible en, <http://www.uqac.ca/grh/wp-content/uploads/2012/07/YanesTripledeshafiomexico2006.pdf>
- Czarny, G. (2007). Pasar por la escuela. Metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34), pp. 921-950. (PDF). Disponible en, <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003406.pdf>
- Czarny G. y Martínez y E. (2013). Escolarización indígena en contextos urbanos y de migración. En María Bertely Busquets, Gunther Dietz, María Guadalupe Díaz Tepepa

(Coords.), *Multiculturalismo y educación: 2002-2011*. (Pp. 253-282). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior / Consejo Mexicano de Investigación Educativa. (PDF). Disponible en, <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Multiculturalismo-y-educaci%C3%B3n.pdf>

Czarny G. y Martínez, E. (2018). Repensar la niñez indígena, denominada migrante, en las Ciudades: Retos para la política educativa. En: Carlos Rafael Rodríguez Solera y Teresa de Jesús Rojas Rangel (Coords.), *Migración interna, infancia y derecho a la educación Aproximaciones interdisciplinarias, actores y propuestas de políticas públicas*. (Pp. 259-283). México: Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación / Universidad Iberoamericana. (PDF). Disponible en, https://inide.ibero.mx/assets_front/assets/libros/migracion.pdf

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2010). *Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales 2008-2012, PINALI*. México: Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas. Disponible en, http://dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5150513

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2013). *Acuerdo número 711 por el que se emiten las reglas de operación del Programa para la Inclusión y la Equidad educativa*. México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en, http://dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5328358

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2013)a. *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Disponible en, https://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5326569

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2014). *Programa especial de educación intercultural 2014 - 2018*. México: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. Disponible en, https://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5342484

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2017). *Acuerdo número 07/06/17 por el que se establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica: Aprendizajes clave para la educación integral*. México: Secretaría de Educación Pública.

Disponible en,
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5488475&fecha=29/06/2017

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019). *Ley General de Educación*. Última reforma 30/09/2019. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (PDF). Disponible en, http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019)a. *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. Última reforma 17/10/2019. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (PDF). Disponible en, http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_171019.pdf

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019)b. *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Disponible en, https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019)c. *Acuerdo número 26/12/19 por el que emiten las reglas de operación del Programa Atención a la Diversidad de la Educación Indígena*. México: Secretaria de Educación Pública. Disponible en, https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5583048&fecha=29/12/2019

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2020) *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Última reforma 08/05/2020. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (PDF). Disponible en, http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_080520.pdf

Dirección General de Educación Indígena (DGEI) (2020). *Programas*. (Página oficial). Disponible en, <https://dgei.basica.sep.gob.mx/>

Durán, R. y Raesfeld, L. (2009). Situación educativa de niñas y niños indígenas en Pachuca, Hidalgo. *Trayectorias*, 11(28), pp. 99-114. (PDF). Disponible en, https://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/libro/04_ninos_ninas_indigenas.pdf

Eslava, M. (2012). Las organizaciones triquis en el Distrito Federal (1980-2010). En María Dolores París Pombo (Coord.), *Diáspora triqui. Violencia política, desplazamiento forzado y migración*. (Pp.123-134). México: Editorial Itaca / Universidad Autónoma Metropolitana. Disponible en, https://www.researchgate.net/publication/323726769_Diaspora_triqui_Violencia_politica_desplazamiento_forzado_y_migracion

- Espinoza, N. y Rincón, A. (2006). Instrucciones para la elaboración y presentación de monografías. La visión de la facultad de Odontología de la Universidad de los Andes. *Acta Odontológica Venezolana*, 44(3), s/p. Disponible en, <https://www.actaodontologica.com/ediciones/2006/3/monografias.asp>
- Feito, R. (2011). *Los retos de la participación escolar. Elección, control y gestión de los centros educativos*. México: Ediciones Morata, S. L. Disponible en, https://www.researchgate.net/publication/308478454_Los_retos_de_la_participacion_escolar
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, II(96), pp. 35-53. (PDF). Disponible en, <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/An%C3%A1lisis-de-contenido-como-ayuda-metodol%C3%B3gica-para-la-investigaci%C3%B3n-Revista-CCSS-2002-pdf.pdf>
- Flores, S. (2018). Desplazamiento interno forzado en San Juan Copala: ¿desindianización triqui?. *Revista de ciencias antropológicas*, 25(73). s/p. Disponible en, http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-84882018000300069&lng=es&nrm=i&tlng=es
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. (Página oficial). (PDF). Disponible en, <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/drechos.pdf>
- Fonseca, C. y Quintero, M. (Coords.) (2008). *Temas emergentes en los estudios de género*. México: Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Forbes, S. (30 de mayo 2019). Las 10 alcaldías con la mejor calidad de vida en México. *Forbes*, s/p. (Página oficial). Disponible en, <https://www.forbes.com.mx/las-10-alcaldias-con-la-mejor-calidad-de-vida-en-mexico/>
- Forero, S. (2014). *El concepto de asimilación cultural en la política migratoria de Francia. Un análisis desde la migración proveniente de la región del Magreb (2007-2012)*. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. (PDF). Disponible en, <https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/5683/ForeroCastaneda-SilviaLucia-2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- García, C. (2015). ¿Qué esconde la falta de unidad de criterios para definir de forma única y válida “lo indígena”? En: *Estudios y Propuestas para el Medio Rural*. (Pp. 145-157). España: Universidad Indígena de México. (PDF). Disponible en, https://www.academia.edu/12909748/_QU%C3%89_ESCONDE_LA_FALTA_DE_UNIDAD_DE_CRITERIOS_PARA_DEFINIR_DE_FORMA_%C3%9ANICA_Y_V%C3%81LIDA_LO_IND%C3%8DGENA_
- García, J. Granados, A. y Martínez, R. (2006). Comprender y construir la mediación intercultural. *Portularia*, VI(1), pp. 7-16. Disponible en, https://www.researchgate.net/publication/39678035_Comprender_y_construir_la_mediacion_intercultural_Understanding_and_developing_the_intercultural_mediation
- García, N. (2005). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Random House Mondadori, S. A. de C. V.
- García, R., Quiñones, C. y Espigares, M. (2013). La organización escolar educativa. Indicadores de género y colaboración de los centros en planes de igualdad. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 17 (1), pp. 142-160. (PDF). Disponible en, <http://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART10.pdf>
- Gelover, Z. y Da Silva P. (2013). Infancia y juventud indígenas: instituciones, educaciones y existencias interculturales. En: María Bertely Busquets, Gunther Dietz, María Guadalupe Díaz Tepepa (Coords.), *Multiculturalismo y educación: 2002-2011*. (Pp. 217-252). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior / Consejo Mexicano de Investigación Educativa. (PDF). Disponible en, <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Multiculturalismo-y-educaci%C3%B3n.pdf>
- Ghiso, A. (2017). Del diálogo de saberes a la negociación cultural. Recuperar, deconstruir, resignificar y recrear saberes. *Revista Redpensar*, 4(1), pp. 1-10. Disponible en, <https://ojs.redpensar.ulasalle.ac.cr/index.php/redpensar/article/view/77/116>
- Gómez, M. (2015). ¿Hacia una diversidad pluricultural?. En: Ernesto Díaz, Elba Gigante y Gloria Ornelas (Coords.), *Diversidad, ciudadanía y educación. Sujetos y contextos*. (Pp. 19-46). México: Universidad Pedagógica Nacional. (PDF). Disponible en,

<http://bgtq.ajusco.upn.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1514/1/Diversidad%20y%20ciudadania.pdf>

Gómez, R. (Coord.) (2001). *Filosofía, Cultura y Diferencia sexual*. México: Editorial Plaza y Valdés, S. A. de C. V.

González, R. (1994). *Manual de redacción e investigación documental*. México: Editorial Trillas. Disponible en, <https://es.slideshare.net/Entornosocial/manual-de-redaccin-e-investigacin-documental>

Gracia, M. y Horbath y J. (2019). Exclusión y discriminación de indígenas en Guadalajara, México. *Perfiles Latinoamericanos*, 27(53). pp. 1-24. (PDF). Disponible en, <http://www.scielo.org.mx/pdf/perlat/v27n53/0188-7653-perlat-27-53-00011.pdf>

Guevara, E. (2006). Construcción de la masculinidad en la escuela y la familia en jóvenes universitarios. *Periódicos electrónicos en Psicología México*, (8), s/p. Disponible en, http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2006000400015

Gutiérrez, S. (2006). Género y masculinidad: relaciones y prácticas culturales. *Revista de Ciencias Sociales*, I-II(111-112), pp. 155-175. (PDF). Disponible en, <https://www.redalyc.org/pdf/153/15311213.pdf>

Haefner, C. (1990) *Identidad cultural, aculturación y movimientos indianistas en América Latina*. Chile: Universidad Católica Blas Cañas. (PDF). Disponible en, http://biblioteca-digital.ucsh.cl/greenstone/collect/libros_respaldofull/archives/HASH72c5.dir/Identidad%20cultural.pdf

Hecht, A. (2013). Niñez, escolarización y lengua indígena. Una mirada antropológica sobre la diversidad lingüística en la escuela. *Revista Educación Pública Cuiabá*, 22(44/2), pp. 405-419. Disponible en, <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/924/725>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (Coords.) (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S. A. de C. V.

Hierro, G. (noviembre 1989). Género y Poder. *Hiparquia*. (Página oficial). Disponible en, <http://www.hiparquia.fahce.unlp.edu.ar/numeros/volv/genero-y-poder>

- Horbath, J. (2013). De la marginación rural a la exclusión escolar urbana: el caso de los niños y jóvenes indígenas que migran a las ciudades del sureste mexicano. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, XX (58), pp. 135-169. (PDF). Disponible en, <http://www.scielo.org.mx/pdf/espiral/v20n58/v20n58a5.pdf>
- Horbath, J. y García, M. (2016). El derecho a la educación: un análisis a partir de la política educativa de las dos últimas décadas en México. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 11(1), pp. 171-191. Disponible en, <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/ries/article/view/1373/1164>
- Horbath, J. y Gracia, M. (2018). Estudiantes indígenas migrantes frente a la discriminación en escuelas urbanas del sureste mexicano. *Península*, VIII(2), pp. 151-185. Disponible en, <http://www.revistas.unam.mx/index.php/peninsula/article/view/65725/57800>
- Ierullo, M. (2015). La crianza de niños, niñas y adolescentes en contextos de pobreza urbana persistente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), pp. 671-683. Disponible en, <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/1938/575>
- Infante, A. y Martínez, J. (2016). Concepciones sobre la crianza: el pensamiento de madres y padres de familia. *Revista Peruana de Psicología*, 22(1), pp. 31-41. Disponible en, <http://ojs3.revistaliberabit.com/index.php/Liberabit/article/view/29/19>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2010). *Censo de Población y Vivienda*. (Página oficial). Disponible en, <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2010/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2015). *Encuesta intercensal 2015*. (Página oficial). Disponible en, <https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/>
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (2020). *Transparencia*. (Página oficial). Disponible en, <https://www.inali.gob.mx/>
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (2021). *Transparencia*. (Página oficial). (PDF). Disponible en, <https://www.inali.gob.mx/es/transparencia/datos-abiertos.html>

- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (2021)a. *Transparencia*. (Página oficial). (PDF). Disponible en, https://site.inali.gob.mx/Micrositios/estadistica_basica/estadisticas2010/pdf/agrupaciones/triqui.pdf
- Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) (2015). *La población indígena mexicana*. (Página oficial). (PDF). Disponible en, http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100782.pdf
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) / Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (2020). *Atlas de los Pueblos Indígenas de México*. (Página oficial). Disponible en, <http://atlas.inpi.gob.mx/>
- Izzedin, R. y Pachajoa, A. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza...ayer y hoy. *Liberabit Revista de Psicología*, 15(2), pp. 109-115. (PDF). Disponible en, <https://www.redalyc.org/pdf/686/68611924005.pdf>
- Jacobo, H. y Armenta, M. (2018). Formar educadores para niños, adolescentes y jóvenes migrantes. En: Carlos Rafael Rodríguez Solera y Teresa de Jesús Rojas Rangel (Coords.), *Migración interna, infancia y derecho a la educación Aproximaciones interdisciplinarias, actores y propuestas de políticas públicas*. (Pp. 203-232). México: Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación / Universidad Iberoamericana. (PDF). Disponible en, https://inide.ibero.mx/assets_front/assets/libros/migracion.pdf
- Jaussi, M. y Rubio, M. (1998). *Educación intercultural Orientaciones para la respuesta educativa a la diversidad étnica y cultural en la escuela*. España: Editores Eusko Jaurlaritz / Servicio Central de Publicaciones. (PDF). Disponible en, <http://www.isei-ivei.net/cast/fondo/docu/integracas.pdf>
- Jiménez, M. (2014). El objeto de estudio y el estado del arte. Un proceso interrelacionado de construcción para la investigación. En: Ángel Díaz-Barriga y Ana Bertha Luna Miranda (Coords.), *Metodología de la investigación educativa Aproximaciones para comprender sus estrategias*. (Pp. 69-108). México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Lamas, M (2002). *Cuerpo: Diferencia sexual y género*. México: Ediciones Taurus S. A. de C. V.

- Leiva, J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de Educación*. 1(56), pp. 1-14. (PDF). Disponible en, <https://rieoei.org/historico/deloslectores/4242Olivencia.pdf>
- Leñero, M. (2009). *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar*. México: Secretaria de Educación Pública / Universidad Nacional Autónoma de México / Programa Universitario de Estudios de Género. (PDF). Disponible en, <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Equidad-de-genero-y-prevencion-de-la-violencia-en-preescolar.pdf>
- Leñero, M. (2010). *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria*. México: Secretaria de Educación Pública / Universidad Nacional Autónoma de México / Programa Universitario de Estudios de Género. Disponible en, <http://genero.seg.guanajuato.gob.mx/2015/12/15/equidad-de-genero-y-prevencion-de-la-violencia-en-primaria/>
- León, V. y Salazar, A. (2014). Diferencias de género en matemática y lenguaje en alumnos de colegios adventistas en el sistema de medición de la calidad de la educación (SIMCE) en Chile. *Revista Apuntes Universitarios*, IV(2), pp. 81-106. (PDF). Disponible en, <https://biblat.unam.mx/hevila/Apuntesuniversitarios/2014/no2/5.pdf>
- Lewin, P. y Sandoval, F. (2007). *Pueblos indígenas del México Contemporáneo*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. (PDF). Disponible en, <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/12593/triquis.pdf>
- Mar, H. (2011). *Los migrantes ñhañhu en la Ciudad de México y en la Escuela Primaria*. (Tesis de Doctorado). México: Universidad Pedagógica Nacional. (PDF). Disponible en, <http://200.23.113.51/pdf/27517.pdf>
- Martínez, A., Mendieta, G., Villarroel, M., Dorantes, D., Orihuela, N. y Cruz, M. (2015). *Un estudio exploratorio sobre la atención educativa a la niñez indígena: Caracterización del problema y la política educativa*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (PDF). Disponible en, <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/atencion-educativa-ninez-indigena-politica-educativa.pdf>

- Martínez, D. (2014-2015). El poder en las relaciones de género desde la perspectiva de las mujeres. *Revista Electrónica Enfermería Actual en Costa Rica*, (27), s/p. (PDF). Disponible en, <https://www.redalyc.org/pdf/448/44832162006.pdf>
- Martínez, R. y Rojas, A. (2006). Indígenas urbanos en Guadalajara: Etnicidad y escuela en niños jóvenes otomíes, Mixtecos y Purépechas. En: Pablo Yanes, Virginia Molina y Óscar González (Coords.), *El triple desafío Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*. (Pp. 69-98). México: Secretaria de Desarrollo Social. (PDF). Disponible en, <http://www.uqac.ca/grh/wp-content/uploads/2012/07/YanesTripledeshafiomexico2006.pdf>
- Mateos, L., Mendoza, R. y Dietz, G. (2013). Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional. En María Bertely Busquets, Gunther Dietz, María Guadalupe Díaz Tepepa (Coords.) *Multiculturalismo y educación: 2002-2011*. (Pp. 307-349). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior / Consejo Mexicano de Investigación Educativa. (PDF). Disponible en, <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Multiculturalismo-y-educaci%C3%B3n.pdf>
- Mejía, M. (2015). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: Una construcción desde el sur. *Pedagogía y Saberes*, (43), pp. 37-48, Disponible en, <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3866/3416>
- Mendoza, D. (2017). Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena. *Perfiles Educativos*, XXXIX(158), pp. 52-69. (PDF). Disponible en, <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n158/0185-2698-peredu-39-158-00052.pdf>
- Mendoza, Z. (2006). Saberes de mujeres y varones triquis respecto de la crianza de sus hijos: cambios y continuidades generacionales. *Salud colectiva*, 2(1), pp. 47-59. Disponible en, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2484733>
- Molina, A., Melo, N., Beltrán, J. y Rodríguez, L. (2015). *Guía de detección y trato de la discriminación hacia la diversidad y diferencia étnica y cultural*. ACACIA / Programa Erasmus. (PDF). Disponible en, <https://acacia.red/wp-content/uploads/2018/04/Diversidad-Etnica-Cultural.pdf>

- Molina, V. y Hernández, J. (2006). Perfil sociodemográfico de la población indígena en la Zona metropolitana de la Ciudad de México, 2000. Los retos para la política pública. En: Pablo Yanes, Virginia Molina y Óscar González (Coords.), *El triple desafío Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*. (Pp. 27-67). México: Secretaria de Desarrollo Social. (PDF). Disponible en, <http://www.uqac.ca/grh/wp-content/uploads/2012/07/YanesTripledeshafiomexico2006.pdf>
- Montero, C. (1999). Indígenas y educación. La punta de un iceberg. *Gazeta de Antropología*, 14(09), pp. 1-15. (PDF). Disponible en, http://www.ugr.es/~pwlac/G15_09Cecilia_Montero.html
- Morales, O. (2003). Fundamentos de la investigación documental y la monografía. En: Oscar Morales (Comp.), *Manual para la elaboración y presentación de la monografía*. (Pp. 1-14). Venezuela: Facultad de Odontología / Universidad de Los Andes. (PDF). Disponible en, <http://www.hopelchen.tecnm.mx/principal/sylabus/fpdb/recursos/r125656.PDF>
- Moreno, E. (2000). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. En: Miguel Ángel Santos Guerra (Coord.), *El harén pedagógico: perspectiva de género en la organización escolar*. (Pp. 71-103). España: Red de Bibliotecas Universitarias. (PDF). Disponible en, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=571789>
- Mujica, L. (2001-2002). Aculturación, Inculturación e Interculturalidad: Los supuestos en las relaciones entre “unos” y “otros”. *Fénix*, 43 (44), pp. 55-78. Disponible en, <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/1041.pdf>
- Muñoz, S. Ávila, W. y Grisales, M. (2014). Prácticas culturales y su influencia en el rendimiento académico. *Plumilla Educativa*, 13(1), pp. 176-193. Disponible en, <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/406/504>
- Nava, D. y López, M. (noviembre-diciembre 2010). Educación y discriminación de género. El sexismo en la escuela primaria. Un estudio de caso en Ciudad Juárez. *Diario El cotidiano*, (164), pp. 47-52. (PDF). Disponible en, <https://biblat.unam.mx/hevila/EICotidiano/2010/no164/6.pdf>

- Navarro, M. y Stimpson, C. (Comps.) (1999). *Un nuevo saber los estudios sobre mujeres. Sexualidad, género y roles sexuales*. Argentina: Editorial Fondo de Cultura Económica de Argentina, S. A.
- Nuño, A. (2016). *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*. México: Secretaría de Educación Pública. (PDF). Disponible en, <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>
- Oliva, J., Sarmiento, S., Sánchez, V., Valencia, J., Fárber, G., Mendoza, L.,...Magú. (2017). Nuevo modelo educativo: Los niños, el centro de todo; “aprender a aprender, la prioridad”: Aurelio Nuño. *Vértigo: el testimonio de la historia de México y el mundo en cada número*, XVI (835), pp. 1-76. (PDF). Disponible en, <http://vertigopolitico.mx/images/revistaimpresa/835.pdf>
- Ordóñez, M. (2000). El territorio del estado de Oaxaca: una revisión histórica. *Investigaciones geográficas*, (42), s/p. (PDF). Disponible en, http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-46112000000200006
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. París, Francia. (PDF). Disponible en, https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr_translations/spn.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. (PDF). Disponible en, http://www.senado.gob.mx/comisiones/desarrollo_social/docs/marco/Declaracion_DN.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1966). *Pacto Internacional de derechos civiles y políticos*. (Página oficial). Disponible en, <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CCPR.aspx>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1992). *Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas*. (Página oficial). Disponible en, <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/minorities.aspx>

- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1996). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. (Página oficial). Disponible en, <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. (Página oficial). (PDF). Disponible en, https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2005). *Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. (Página oficial). Disponible en, <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/cultural-diversity/cultural-expressions/the-convention/convention-text/>
- Ortiz, D. (2015). La educación intercultural: el desafío de la unidad en la diversidad. *Shopia, Colección de Filosofía de la Educación*, (18), pp. 91-110. (PDF). Disponible en, <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846095006.pdf>
- Paredes, M., Hernández, H., Vicuña, L., Arias, V., Rivera, J. (2009). Percepción del conocimiento de las expresiones culturales y su revalorización integral en la comunidad Altoandina, Caraz, Ancash, Perú. *Revista IIPSI*, 12 (2), pp. 51-73. (PDF). Disponible en, https://sisbib.unmsm.edu.pe/BVRevistas/Investigacion_Psicologia/v12_n2/pdf/a04v12N2.pdf
- Parga, L. (2008). *La construcción de los estereotipos del género femenino en la escuela secundaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en, <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/9-publicaciones-upn/70-la-construccion-de-los-estereotipos-del-genero-femenino-en-la-escuela-secundaria>
- París, M. (2003). Migración, violencia y cambio cultural: los triquis en el Valle de Salinas. *Reencuentro*. (37), pp. 64-70. (PDF). Disponible en, <https://www.redalyc.org/pdf/340/34003708.pdf>
- París, M. (2012). Introducción. En María Dolores París Pombo (Coord.), *Diáspora triqui. Violencia política, desplazamiento forzado y migración*. (Pp.11-26). México: Itaca / Universidad Autónoma Metropolitana. Disponible en,

https://www.researchgate.net/publication/323726769_Diaspora_triqui_Violencia_politica_desplazamiento_forzado_y_migracion

- Pellicer, M. (2009). La diversidad cultural en el aula: un reto, una oportunidad. *Memoria Electrónica del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Cáceres, España. (PDF). Disponible en, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0699.pdf
- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2009). *La escuela como máquina de educar*. México: Editorial Paidós. (PDF). Disponible en, <http://bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/erausquin/Unidad%201/Pineau%20-%20Por%20que%20triunfo%20la%20escuela.pdf>
- Pizarro, J., Guerra, P. y Bermúdez, T. (2014). Diferencias de género en personalidad eficaz en segundo y tercer ciclo de educación primaria. *Revista de Psicología*, 5(1), pp. 101-112. Disponible en, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851788011>
- Porta, L. y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El análisis de contenido en la investigación educativa. *Memoria Electrónica del XIV Encuentro Estado de la Investigación Educativa*, (14), pp. 1-18. Córdoba, Argentina. (PDF). Disponible en, <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/An%C3%A1lisis-de-contenido-en-investigaci%C3%B3n-educativa-UNMP-UNPA-2003.pdf.pdf>
- Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J. y Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Revista Psicothema*, 21(3), pp. 453-458. Disponible en, https://www.researchgate.net/publication/28317343_Diferencias_conductuales_seg_un_genero_en_convivencia_escolar
- Pulido, S., Castro-Osorio, J., Peña, M. y Ariza-Ramírez, D. (2013). Pautas, creencias y prácticas de crianza relacionadas con el castigo y su transmisión generacional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), pp. 245-259. (PDF). Disponible en, <https://www.redalyc.org/pdf/773/77325885004.pdf>
- Quinzani, G. (2017). *Relaciones entre cultura escolar y prácticas culturales de alumnos y alumnas migrantes en escuelas primarias públicas del periurbano de la ciudad de La Plata*. (Tesis de Licenciatura). Argentina: Universidad Nacional de la Plata. (PDF). Disponible en, <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1415/te.1415.pdf>

- Raesfeld, L. (2009). Niños indígenas en escuelas multiculturales Pachuca, Hidalgo. *Trayectorias*, 11(28), pp. 38-57. (PDF). Disponible en, <https://www.redalyc.org/pdf/607/60712751004.pdf>
- Ramírez, A., Fabián, H. y Zwerg, A. (2012). *Metodología de la investigación: más que una receta*. *AD-minister*, (20), pp. 91-111. (PDF). Disponible en, <https://www.redalyc.org/pdf/3223/322327350004.pdf>
- Rebolledo, N. (septiembre de 2009). Bilingüismo y segregación escolar. La educación básica de los estudiantes indígenas en el Distrito Federal. *Memoria Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, México. (PDF). Disponible en, https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_12/ponencias/1452-F.pdf
- Reguillo, R. (2003). De la Pasión metodológica o de la (paradójica) posibilidad de la investigación. En: Receba Mejía y Sergio Antonio Sandoval (Coords.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde las prácticas*. (Pp. 19-38). México: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- Reguillo, R. (2007). Pensar la cultura con y después de Bourdieu. *Repositorio Institucional del ITESO*, pp. 7-23. (Página oficial). (PDF). Disponible en, <https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/5330/Reguillo-Pierre%20Bourdieu%2C%20pensamiento%20cr%C3%ADtico%20y%20cultura.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Robles, A. y Czarny, G. (2013). Procesos socioculturales en interacciones educativas. En María Bertely Busquets, Gunther Dietz, María Guadalupe Díaz Tepepa (Coords.), *Multiculturalismo y educación: 2002-2011*. (Pp. 125-138). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. (PDF). Disponible en, http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v03_t1.pdf
- Rodríguez, A., Sánchez, M. y Rojas, B. (2008). La mediación, el acompañamiento y el aprendizaje individual. *Investigación y postgrado*, 23 (2), pp. 349-381, Disponible en, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65815752013&idp=1&cid=463636>

- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, M. (2017). *Diversidad cultural y perspectiva de género en centros educativos de infantil y primaria*. (Tesis de Doctorado). España: Universidad Pablo De Olavide. Disponible en, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=157428>
- Rodríguez, M. y Tapia M. (2011). *Elaboración de las propuestas curriculares con perspectiva de género de quinto y sexto grado de primaria*. México: Instituto Nacional de las Mujeres. (PDF). Disponible en, http://www.imes.slp.gob.mx/Paginas/revistas/SLP_Meta5_1_Propuesta%20curricular%205to.pdf
- Rojas, T. (2018). Introducción. En: Carlos Rafael Rodríguez Solera y Teresa de Jesús Rojas Rangel (Coords.), *Migración interna, infancia y derecho a la educación Aproximaciones interdisciplinarias, actores y propuestas de políticas públicas*. (Pp. 17-41). México: Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación / Universidad Iberoamericana. (PDF). Disponible en, https://inide.ibero.mx/assets_front/assets/libros/migracion.pdf
- Rojas, T. (2018)a. Organismos internacionales y acciones gubernamentales para la protección de los derechos de niños migrantes agrícolas. En: Carlos Rafael Rodríguez Solera y Teresa de Jesús Rojas Rangel (Coords.), *Migración interna, infancia y derecho a la educación Aproximaciones interdisciplinarias, actores y propuestas de políticas públicas*. (Pp. 43-73). México: Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación / Universidad Iberoamericana. (PDF). Disponible en, https://inide.ibero.mx/assets_front/assets/libros/migracion.pdf
- Rosales, A. (2010). *Sexualidades, cuerpo y género en las culturas indígenas y rurales*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ruiz, A. y Quiroz, E. (2014). Educación comunitaria: una propuesta alternativa para los pueblos indígenas de Oaxaca-México. *Polis Revista Latinoamericana*, (38), pp. 1-14. Disponible en, <https://journals.openedition.org/polis/10107>
- Sacristán, J. (2001). Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna. *Fundamentos en humanidades*, 2(4), pp. 7-43. (PDF). Disponible en, <https://www.redalyc.org/pdf/184/18400401.pdf>

- Sáenz, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de Educación*, 1(339), pp. 859-881. (PDF). Disponible en, http://www.revistaeducacion.educacion.es/re339/re339_37.pdf
- Saldaña, L. (2007). *Poder, género y derecho. Igualdad entre mujeres y hombres*. México: Comisión Nacional de Derechos Humanos. (PDF). Disponible en, http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/Var_46.pdf
- Sánchez, I. (2018). Aproximación etnográfica a la construcción de las identidades femeninas y masculinas en Educación Primaria. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), pp. 1025-1039. Disponible en, https://www.researchgate.net/publication/328053259_Aproximacion_etnografica_a_la_construccion_de_las_identidades_femeninas_y_masculinas_en_Educacion_Primaria
- Sánchez, J. (2013). Participación educativa y mediación escolar: Una nueva concepción en la escuela del Siglo XXI. *Aposta Revista de Ciencias Sociales*, 3(59), pp. 1-28. (PDF). Disponible en, <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/jfcanovas2.pdf>
- Santiago, M. (1992). El “análisis de contenido” como técnica de investigación documental. Aplicación a unos textos de prensa educativa, y su interpretación mediante “análisis de correspondencias múltiples”. *Revista de Investigación Educativa*, 10(20), pp. 179-200. Disponible en, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=764558>
- Sarramona, J. y Rodríguez T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula Abierta*, 38(1), pp. 3-14. (PDF). Disponible en, [Documat-ParticipacionYCalidadDeLaEducacion-3214203.pdf](http://www.documat.com/ParticipacionYCalidadDeLaEducacion-3214203.pdf)
- Secretaría de Desarrollo Social y Humano (SDSH) (2016). *Microrregión 24: Zona-triqui*. (Página oficial). México: Secretaría de Desarrollo Social y Humano. (PDF). Disponible en, <http://www.coplade.oaxaca.gob.mx/wp-content/uploads/2011/09/Microrregion24.pdf>
- Schmelkes, S. (2003-2004). Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes. *Revista Electrónica Sinéctica*, (23), pp. 26-34. (PDF). Disponible en, <https://www.ses.unam.mx/curso2015/pdf/11sep-Schmelke.pdf>
- Schmelkes, S. (2010). Indígenas rurales, migrantes, urbanos: una educación equivocada, otra educación posible. En: Álvaro Marchesi Ullastres y Margarita Poggi (Coords.),

- Pensamiento Iberoamericano*, (7), pp. 203-222. México: Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación / Universidad Iberoamericana. (PDF). Disponible en, <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r24864.pdf>
- Schmelkes, S. (2013). Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. *Realidad, Datos y Espacio. Revista Internacional de Estadística y Geografía*, 4 (1), pp. 5-13. (PDF). Disponible en, https://rde.inegi.org.mx/RDE_08/Doctos/RDE_08_Art1.pdf
- Scott, J. (1966). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Martha Lamas (Comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. (Pp. 265-302). México: Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *¿Sabes en que consiste la educación intercultural?*. (Página oficial). México: Secretaria de Educación Pública. Disponible en, <https://www.gob.mx/sep/articulos/sabes-en-que-consiste-la-educacion-intercultural>
- Simón, M. (2000). Tiempos y espacios para la coeducación. En: Miguel Ángel Santos Guerra (Coord.), *El harén pedagógico: perspectiva de género en la organización escolar*. (Pp. 33-52). España: Red de Bibliotecas Universitarias. (PDF). Disponible en, https://www.dgespe.sep.gob.mx/web_old/sites/default/files/genero/PDF/GEN%2001/G_01_03_Tiempos%20y%20espacios%20para.pdf
- Soriano, E. (2006). *La mujer en la perspectiva intercultural*. México: Editorial La Muralla, S. A.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, (6), s/p. (Página oficial). Disponible en, <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie06a02.htm>
- Tancara, C. (1993). La investigación documental. *Temas sociales*, (17), pp. 91-106. (PDF). Disponible en, <http://scielo.org.bo/pdf/rts/n17/n17a08.pdf>
- Tena, A. y Rivas-Torres, R. (2007). *Manual de investigación documental. Elaboración de tesis*. México: Plaza y Valdez S.A de C.V. / Universidad Iberoamericana. Disponible en, <https://books.google.com.mx/books?id=jl8UIVp1xJIC&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false>

- Ulloa, M. (2011). El ejercicio del derecho a la educación básica. *Este País. Tendencias y Opiniones*. (Página oficial). Disponible en, <https://archivo.estepais.com/site/2011/el-ejercicio-del-derecho-a-la-educacion-basica/>
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (2014). *Acuerdo por el que se establece el Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad*. (Página oficial). Disponible en, http://www.nacionmulticultural.unam.mx/portal/puic/acuerdo_creacion_puic.html
- Vargas P. y Flores J. (2002). Los indígenas en las ciudades de México: el caso de los mazahuas, otomíes, triquis, zapotecos y mayas. *Papeles de POBLACIÓN*, (34), pp. 235-257. (PDF). Disponible en, <http://www.scielo.org.mx/pdf/pp/v8n34/v8n34a10.pdf>
- Vega, L. (2007). *Factores de la deserción escolar de niños, niñas y adolescentes triquis en la Ciudad de México*. (Tesis de Maestría). México: Universidad Pedagógica Nacional. (PDF). Disponible en, <http://200.23.113.51/pdf/24586.pdf>
- Vega, L. y Gutiérrez, R. (2015). ¿Hacia una diversidad pluricultural?. En: Ernesto Díaz, Elba Gigante y Gloria Ornelas (Coords.), *Diversidad, ciudadanía y educación. Sujetos y contextos*. (Pp. 19-46). México: Universidad Pedagógica Nacional. (PDF). Disponible en, <http://bgtq.ajusco.upn.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1514/1/Diversidad%20y%20ciudadania.pdf>
- Vicent, M., Lagos, N., González, C., Inglés, C., García, J. y Gomis, N. (2015). Diferencias de género y edad en autoconcepto en estudiantes adolescentes chilenos. *Revista de Psicología*, 24(1), pp. 1-16. (PDF). Disponible en, <https://www.redalyc.org/pdf/264/26441024003.pdf>
- Viera, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Universidades*, (26), pp. 37-43. Disponible en, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37302605>
- Villa, E. (1981). Socialización y educación-el caso indígena. *Universitas Humanística*, 16(6), pp. 97-137. Disponible en, <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/11126>

Villarroel, Y. (2007). Los aportes de las teorías feministas a la comprensión de las relaciones internacionales. *Revista Politeia*, 30(39), pp. 65-86. (PDF). Disponible en, <https://geografiadegeneroargentina.files.wordpress.com/2018/05/170018341003.pdf>

Yanes, P. (2006). Presentación. En: Pablo Yanes, Virginia Molina y Óscar González (Coords.), *El triple desafío Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*. (Pp. 7-24). México: Secretaria de Desarrollo Social (SEDESOL). (PDF). Disponible en, <http://www.uqac.ca/grh/wp-content/uploads/2012/07/YanesTripledесаfioMexico2006.pdf>

ANEXOS

Anexo 1. Listado de siglas

Sigla o acrónimo	Significado
APA	Asociación American Psychological Association
CDI	Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos indígenas
CGEIB	Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe
CNDI	Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
CPEUM	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
DGDC	Dirección General de Desarrollo Curricular
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
DGME	Dirección General de Materiales Educativos
DOF	Diario Oficial de la Federación
EM	Estado Mexicano
IDH	Índice de Desarrollo Humano
INALI	Instituto Nacional de Lenguas Indígenas
INE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
INPI	Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas
LGE	Ley General de Educación
MAIZ	Movimiento de Artesanos Indígenas Zapatistas
NYN	Niñas y niños
NYNI	Niñas y niños indígenas
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PADEI	Programa para la Atención de la Diversidad de la Educación Indígena
PEEI	Programa Especial de Educación Intercultural
PIEE	Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa
PINALI	Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PSE	Programa Sectorial de Educación
PUIC	Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad
SDSH	Secretaría de Desarrollo Social y Humano
SEM	Sistema Educativo Mexicano
SEN	Sistema Educativo Nacional

SEP	Secretaría de Educación Pública
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
ZMCM	Zona Metropolitana de la Ciudad de México

Fuente: Elaboración propia con base en la información presentada en la tesis.

Anexo 2. Recursos gráficos

Esquema	Título	Página
Cuadro 1.	Etapas para el desarrollo de la investigación documental	94
Cuadro 2.	Etapas en el proceso de análisis de contenido	108
Cuadro 3.	Pirámide poblacional de los triquis, México, 2015	173
Cuadro 4.	Familias triquis residentes en la CDMX, México, 2002-2011	197
Gráfica 1.	Número absoluto de población triqui por grupos quinquenales y sexo, de acuerdo al dominio de la lengua indígena, México, 2010	175
Gráfica 2.	Población triqui monolingüe y bilingüe por sexo, de acuerdo al dominio de la lengua indígena y el idioma español, México, 2015	177
Gráfica 3.	Características de las viviendas triquis según los servicios con los que cuentan, México, 2015	184
Gráfica 4.	Concentración de la población triqui en el país, México, 2015	191
Gráfica 5.	Población triqui migrante a la CDMX por alcaldías, México, 2015	193
Gráfica 6.	Números absolutos de Población triqui en la CDMX, México, 2015	194
Gráfica 7.	Población triqui de 15 años y más alfabeta y analfabeta por sexo, México, 2015	206
Gráfica 8.	Instrucción en la población triqui por sexo y niveles educativos, México, 2015	208
Mapa 1.	Ubicación de los triquis en Oaxaca, México, 2015	170
Mapa 2.	Desplazamiento triqui, México, 2015	190
Tabla 1.	Literatura descartada	112
Tabla 2.	Concentrado de principales autores	113

Fuente: Elaboración propia con base en la información presentada en la tesis.